

MÜLLER, DOROTHEA

-

Die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für
Mädchen und Frauen mit Behinderung

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Dorothea Müller, 2011

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen

(02.08.2010)

An der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule
Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Tübingen mit Sitz in Reutlingen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung

Thema vereinbart mit:

Referent: Prof. 'in Dr. Ursula Stinkes

Korreferent: Prof. Dr. Hans Weiß

Dorothea Müller

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Behinderung	10
3. Unbeschreiblich Weiblich	16
4. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Kontext von Grenzüberschreitungen	22
4.1 Indirekte Gewalterfahrungen	22
4.2 Sexualisierte Gewalt	23
4.2.1 Begriffe und Definitionen	23
4.2.2 Das Ausmaß sexueller Übergriffe	30
4.2.3 Ursachen/ Bedingungen sexualisierter Gewalt	36
4.2.4 Sexualisierte Gewalt und Behinderung	43
4.2.5 Schwierigkeiten der Intervention bei sexueller Gewalt gegen Frauen und Mädchen mit Behinderung	59
5. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung als präventive Maßnahme	60
5.1 Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines präventiven Angebots zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung	63
5.1.1 Veranstaltungshintergrund	64
5.1.2 Trainerinnen	65
5.1.3 Geschützter Rahmen	66
5.1.4 Räumlichkeiten	68
5.1.5 Kursausschreibung	68
5.1.6 Finanzierung	69
5.1.7 Freiwilligkeit	70
5.1.8 Angebot von Informationsveranstaltungen für Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter, Eltern, Lehrerinnen/ Lehrer und andere indirekt Beteiligte	70
5.2 Inhaltliche Schwerpunktsetzung präventiver Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung	71
5.2.1 „Dein Körper gehört dir!“	71

5.2.2 „Vertraue deinen Gefühlen!“	72
5.2.3 „Es gibt angenehme, unangenehme und komische Berührungen“	73
5.2.4 „Du darfst NEIN sagen“	74
5.2.5 „Es gibt `gute´ und `schlechte´ Geheimnisse“	75
5.2.6 „Erzähle, teile dich mit und suche Hilfe“	75
5.2.7 „Du hast keine Schuld“	76
5.3 Ziele	76
5.4 Grenzen	77
6. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Kontext von protektiven Faktoren und selbstbestimmten Leben	79
6.1 Resilienz	79
6.2 Empowerment	84
7. Konzeption und Durchführung der Untersuchung	90
7.1. Fragestellungen und Ziel	91
7.2. Methodik	92
7.3. Erstellung der Interviewleitfäden	96
7.4. Rahmenbedingungen der Forschung	98
7.5. Auswertung der Untersuchung	99
7.5.1 Auswertung des Experteninterviews mit der Kursleiterin	101
7.5.2 Auswertung des Experteninterviews mit der stellvertretenden Schulleiterin	115
7.5.3 Auswertung der Experteninterviews mit den Teilnehmerinnen	129
7.6. Kritische Methodenreflexion	140
8. Diskussion der Ergebnisse	141
9. Schlusswort	147
10. Literatur und Abbildungsverzeichnis	149
11. Anhang	157
11.1 Interviewleitfaden	157
11.1.1 Interviewleitfaden Kursleiterin	157

11.1.2 Interviewleitfaden Schulleiterin	159
11.1.3 Interviewleitfaden Kursteilnehmerinnen	161
11.2 Protokolle	162
11.2.1 Protokoll Interview Kursleiterin BARBARA GÖTZ (B)	162
11.2.2 Protokoll Interview stellvertretende Schulleiterin (S).....	194
11.2.3 Protokoll Interview Kursteilnehmerinnen.....	209
11.3 Elternbrief.....	230
Versicherung.....	233

1. Einleitung

Selbstbehauptung und Selbstverteidigung gewinnen nicht aus sich selbst heraus an Bedeutung, sondern werden vor allem im Kontext äußerer bedrohlicher Faktoren, vor denen es sich zu schützen gilt, wichtig. In diesem Sinne müssen die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung als Maßnahmen der Prävention gesehen werden und gewinnen folglich ihre Bedeutung erst im Angesicht der Bedrohung, vor der es gilt, sich, andere und vor allem besonders Betroffene präventiv zu schützen. Der Umkehrschluss lautet demnach, dass Selbstbehauptung und Selbstverteidigung in dem Maß an Bedeutung verlieren, in dem die Existenz einer realen Bedrohung verschwindet.

Daher werde ich der Argumentation folgen, die vorerst fragt, in Anbetracht welcher Gefahr präventive Maßnahmen, im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung, ihre Berechtigung erfahren. Der Nachweis der realen Existenz solcher Gefahren, durch welche das Individuum Schaden annehmen kann, rechtfertigt demnach die Begründung für Maßnahmen, die diesen Bedrohungen präventiv entgegenzutreten.

Weiter folgt die Argumentation der Logik, dass, wenn real existierende Bedrohungen ausgemacht werden können, diese für bestimmte Personengruppen bestimmte Risikofaktoren innehalten. Je mehr solche Risikofaktoren, die in den Bedingungen des jeweiligen Gefahrenpotentials festzumachen sind, kumulieren, desto reeller wird die Gefahr und desto mehr gewinnen präventive Gegenmaßnahmen an Bedeutung.

Zu den realen Bedrohungen, denen sich Maßnahmen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung entgegensetzen, gehören in unserer Gesellschaft das Vorkommen von Grenzüberschreitungen. Diese manifestieren sich in Formen der Gewalt und vor allem sexualisierter Gewalt.

Ich werde mich vorerst in Kapitel 2 mit dem Verständnis von Behinderung auseinandersetzen, um anschließend in Kapitel 3 „Unbeschreiblich Weiblich“ Besonderheiten der Lebensbedingungen von Frauen unter der Berücksichtigung von Frauen mit Behinderung zu erläutern. Auf dieser Grundlage werde ich mich demnach den realen Bedrohungen, denen sich die Selbstbehauptung entgegensetzt, widmen. Dazu zählen in erster Linie indirekte Gewalterfahrungen und sexuelle Gewalt. Diese werden unter anderem in ihrem Verständnis in Kapitel 4 näher thematisiert, daran anschließend wird das Ausmaß

von sexualisierter Gewalt an Menschen mit Behinderung aufgezeigt. Weiter werden die Ursachenerklärungen in Verbindung zu Faktoren der Lebensrealität von Menschen mit Behinderung gesetzt, um damit Schlüsse bezgl. besonderer Risiken abzuwägen.

Neben dem Argumentationsstrang des Gewinns an Bedeutung als Gegengewicht zur drohenden Gefahr, findet sich eine weitere Logik, die die Bedeutung der Selbstverteidigung und Selbstbehauptung hervorheben kann. So stellt sich die Frage, ob sich die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung in allgemeine theoretische Konzepte einbetten lässt bzw. ob einzelne Grundgedanken solcher Ideen, die auf Grundlage ihres theoretischen Konzepts bereits an allgemeiner Gültigkeit erfahren haben, mit denen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung in Übereinstimmung gebracht werden können. Damit lässt sich über die Auseinandersetzung mit derart gestalteten theoretischen Konzepten die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung herauskristallisieren.

Demnach werde ich, nach der Veranschaulichung von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung als präventiver Maßnahme in Kapitel 5, einzelne Konzepte herausarbeiten, auf welche sich die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung stützen kann, bzw. derer Elemente sie sich bedienen, um die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auf diesem Wege, in Verbindung mit Überlegungen zur Resilienz und dem Empowermentkonzept, zu stärken. Diese Ausführungen finden sich in Kapitel 6.

Jedoch fehlt dieser theoretischen Argumentation die Einschätzung betroffener Mädchen und Frauen. Denn die skizzierten Argumentationslinien müssen den Raum offen lassen, den Betroffenen selbst das Wort zu erteilen. Diesem Wissen und den praktischen Erkenntnissen erfahrener Frauen und Mädchen widmet sich der 3. Argumentationsteil dieser Arbeit. Im Rahmen meiner praktischen Auseinandersetzung konnte ich drei Schülerinnen einer Schule für Geistigbehinderte, die an einem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs teilgenommen haben, für ein Interview gewinnen.

Daneben beteiligte sich die stellvertretende Schulleiterin der Schule an einem Gespräch, um das Kursangebot aus schulischer Perspektive zu durchleuchten.

Außerdem war es mir möglich, mit der externen Kursleiterin, BARBARA GÖTZ, ein Gespräch über die Bedeutung von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung aus Sicht einer erfahrenen Trainerin zu führen.

Kapitel 7 widmet sich demnach der Konzeption und Durchführung der Untersuchung. In Kapitel 8 werden anschließend die Ergebnisse der Erhebung erörtert.

Abschließende Worte zur Auseinandersetzung mit der Thematik finden sich in Kapitel 9.

Zusammenfassend lässt sich meine Argumentation mit Hilfe eines Säulenmodells graphisch wie folgt darstellen:

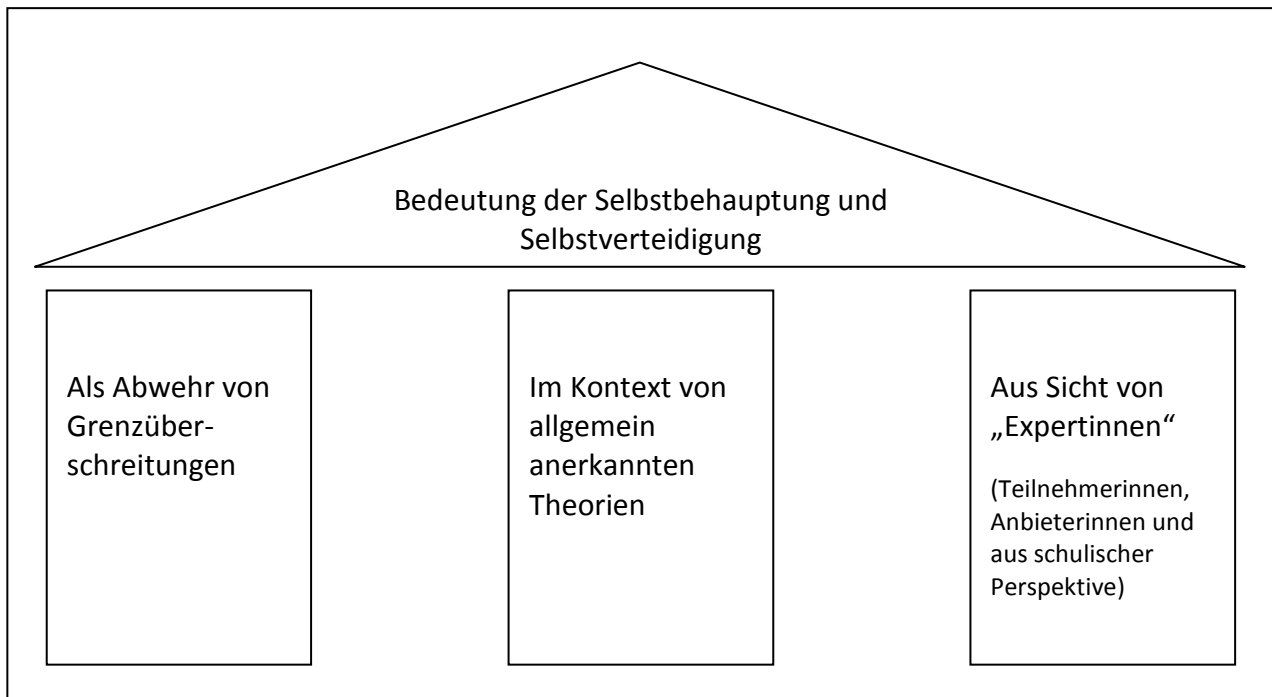


Abb.1: Aufbau der vorliegenden Arbeit

2. Behinderung

Der Begriff und das Verständnis von Behinderung müssen als sehr vielseitig und komplex aufgefasst werden. Es obliegt der Betrachterin/ dem Betrachter, welche Perspektive aus welcher Disziplin sie/ er einnimmt und welchen Ausschnitt der Wirklichkeit des Phänomens der Behinderung sie/ er fokussieren möchte, hinzu kommen gesellschaftliche Werte und Normen, die dem Wandel der Zeit unterworfen sind und das Bild von Behinderung mitprägen. Daher muss davon ausgegangen werden, dass es sich um ein mehrdimensionales und sehr relationales Phänomen handelt, was eine eindeutige Definition erschwert.¹

Folgenden Grundannahmen intensivieren diese Mehrdimensionalität und Relativität:

- (1.) Behinderung kann nämlich nicht als Faktum, d.h. als eine unveränderliche Tatsache oder nur auf die organische Schädigung bezogen, verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um ein Phänomen, das aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Perspektiven betrachtet werden kann und damit verschiedene Bedeutungsdimensionen einnimmt.
- (2.) Des Weiteren nähert sich jede Profession aus einer anderen Richtung dem Phänomen und so hat jede Disziplin ihre eigene Definitionen und ein eigenes Verständnis von Behinderung.
- (3.) Auch im semantischen Bereich besteht keine Eindeutigkeit bezüglich der Begrifflichkeit und der Abgrenzung gegenüber andern semantischen Wortfeldern, wie „Krankheit“, „Schädigung“ oder „Beeinträchtigung“. So werden diese Begrifflichkeiten auch häufig synonym verwendet.
- (4.) Bei dem Begriff „geistiger Behinderung“ ergibt sich eine zusätzliche Unklarheit, da der „Geist“ ebenfalls keiner aussagekräftigen Definition unterliegt und somit das Adjektiv „geistig“ inhaltlich nicht gefasst werden kann.²

Vor allem den Begriff der „geistigen Behinderung“ gilt es, besonders aus der Sicht der Betroffenen, kritisch zu hinterfragen, schließt er doch, über Beeinträchtigungen im

¹ nach LINDMEIER 1993 zit. nach FORNEFELD ⁴2009, S.60

² Vgl. FORNEFELD ⁴2009, S.60

kognitiven Bereich hinaus, durch den semantischen Bezug zu „Geist“, auch Beeinträchtigungen im menschlichen Bereich mit ein.³

Aber auch die Bezeichnung einer Person als „Behinderte/ Behinderter“ beinhaltet eine totalitäre Verallgemeinerung der Behinderung auf sämtliche Bereiche des Lebens und ist daher als kritisch einzuschätzen.

Es wird durch die Voranstellung allgemeiner Kategorien wie „Kinder“, „Frauen“, „Männer“ etc. versucht eine kategoriale Festschreibung von „geistig Behinderten“ oder „Behinderten“ zu überwinden, in dem durch die Formulierung „mit geistiger Behinderung“ oder „mit Behinderung“ diese als sekundäres Merkmal formuliert wird.⁴

Obgleich ich mir der Schwierigkeiten dieser Begrifflichkeiten bewusst bin, werde ich, da dem heutigen wissenschaftlichen Stand zufolge keine bessere Terminierung vorliegt, in der hier eingereichten Arbeit dementsprechend die jeweiligen Begrifflichkeiten „Frau“, „Mädchen“, „Kind“, „Mensch“ oder andere „mit geistiger Behinderung“ oder „mit Behinderung“ verwenden.

Obwohl es nicht *die Frau/ den Mann/ das Kind* mit Behinderung gibt, selbst wenn nach den unterschiedlichen spezifischen Behinderungsformen differenziert wird, werde ich mich dennoch kurz einigen gängigen Vorstellungen und Theorien widmen.

Unter den **unterschiedlichen Theorien zum Behinderungsbegriff** nehmen vor allem folgende einen großen Raum ein:

- Die individualtheoretische Theorie, die Behinderung als das Merkmal eines einzelnen Individuums sieht.
- Die systemtheoretische Sichtweise, die Behinderung als Wechselwirkung der verschiedenen Faktoren, individuelle Beeinträchtigung, soziale/ ökologische Anforderungen der Umwelt, betrachtet.
- Die interaktionistischen Modelle, die Behinderung in einem Zuschreibungsprozess von Seiten der Umwelt determinieren.

³ Vgl. FORNEFELD ⁴2009, S.60

⁴ Vgl. FORNEFELD ⁴2009, S.61

- Die gesellschaftstheoretische Sichtweise die, im Sinne einer Be-hinderung, das Verständnis von Behinderung in benachteiligenden gesellschaftlichen Prozessen verorten.
- Den Vorstellungen der Konstruktion/ Dekonstruktion liegen Überlegungen zu Grunde, die nahelegen, dass eine Behinderung als solche nicht existent ist, sondern erst durch äußere Sichtweisen konstruiert wird.⁵

Diese unterschiedlichen Zugänge verdeutlichen, wie vielschichtig der Begriff „Behinderung“ interpretiert wird. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit, soll nicht auf alle vorhandenen Definitionen und Vorstellungen von Behinderung genauer eingegangen werden, vielmehr möchte ich Blickrichtungen darstellen, die im Kontext der Bedeutung von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung, durch die Thematisierung der Lebenswelt, einen geeigneten Ansatz beinhalten. Deshalb habe ich mich entschieden, die Definition von Behinderung aus sozialrechtlicher Sicht nach §2 des SGB IX aufzuführen und das Modell der ICF-10 genauer zu betrachten.

Definition von Behinderung aus sozialrechtlicher Sicht, §2 des SGB IX:

„(1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“⁶

Diese Definition von Behinderung erweist sich als Grundlage für die nachfolgenden Überlegungen als geeignet, da sie neben der Funktionsstörung den Aspekt der Teilhabe betont und somit eine gesellschaftliche Dimension nicht außer Acht lässt. Diese relativ abstrakte, offene Definition beinhaltet zugleich den Versuch eine große Gruppe von äußerst unterschiedlichen Menschen zu erfassen. Dies kann für spezifische Fragestellungen hinderlich sein, in der hier behandelten Thematik und Argumentation jedoch möchte ich

⁵ Vgl. FORNEFELD ⁴2009, S.62f.

⁶ DAS GESAMTE SOZIALGESETZBUCH SGB I BIS XII 2009, S.986

nicht auf spezifische Behinderungsformen eingehen, da es mir in erster Linie ein Anliegen ist, auf die Situation als Frau mit Behinderung einzugehen.

Klassifikation von geistiger Behinderung nach der ICF-10

Die ICF („International Classification of Functioning, Disability and Health“, in der deutschen Übersetzung 2005: „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“) der WHO beinhaltet mit dem Paradigmenwechsel im Verständnis von Behinderung seit 2001 ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung und versucht damit eine Synthese der unterschiedlichen Ansätze herzustellen, um für die unterschiedlichen Disziplinen und Benutzer (Fachleute im Gesundheitswesen, Forscherinnen und Forscher, Politikerinnen und Politiker, sowie die Öffentlichkeit, einschließlich Menschen mit Behinderung) in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen.⁷

Die ICF ist durch ihre Erweiterung der Lebenswirklichkeit von Betroffenen besser angepasst als ihr Vorläufermodell die ICIDH („International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“).

Die ICF beinhaltet über den Begriff der Funktionsfähigkeit die Bestimmung verschiedener Bereiche der funktionalen Gesundheit eines Menschen.

„Eine Person ist funktional gesund, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren –

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),
2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),
3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte

⁷ Vgl. FORNEFELD ⁴2009, S.68-70 und vgl. DIMDI 2005, S. 9 und S.11

Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder –strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation [Teilhabe] an Lebensbereichen).⁸

Der Behinderungsbegriff der ICF ist als formaler Oberbegriff zu jeder Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit, unter expliziter Bezugnahme auf personen- oder umweltbezogene Kontextfaktoren, zu verstehen. Eine Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit beinhaltet sowohl die Beeinträchtigung von Körperfunktionen und -strukturen, als auch die Beeinträchtigung von Aktivitäten und die Beeinträchtigung der Partizipation oder aber Wechselwirkungen zwischen diesen Bereichen.⁹

Zusammenfassend enthält das Konzept der ICF als grundlegende Aspekte folgende Komponenten, die sich in ihren wechselseitigen Wirkungen wie folgt darstellen lassen:

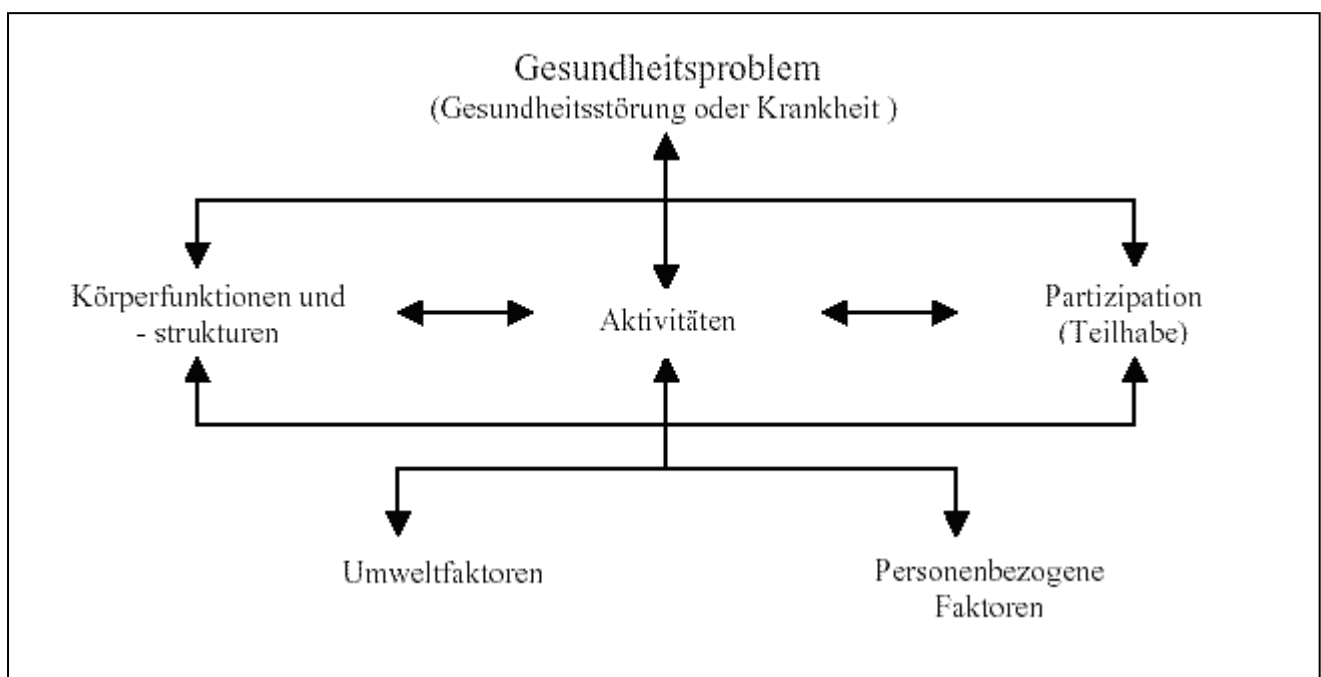


Abb.2: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF, DIMDI 2005, S.23

⁸ DIMDI 2005, S. 4.

⁹ Vgl. DIMDI 2005, S.4 und S.9

Die ICF eröffnet damit einen sehr offenen und mehrperspektivischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne einer interaktiven sich entwickelnden Dynamik.

Die dynamische Wechselwirkung zwischen den dargestellten Größen beinhaltet die Konsequenz, dass Interventionen bezüglich einer Größe weitere Veränderungen anderer Größen nach sich ziehen können. Dabei sind jedoch keine Vorhersagen möglich, da die Dynamik vielschichtig und komplex gestaltet ist und somit keine Eins-zu-Eins-Zusammenhänge wiedergibt.¹⁰

Dies gewinnt in der Auseinandersetzung mit Angeboten der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung insofern an Bedeutung, da hiermit die Voraussetzung gegeben ist, dass Veränderungen einzelner Faktoren möglich sind und gleichsam mit einer gewissen Effizienz und Auswirkungen auf andere Bereiche verbunden sind.

Um der Frage nach der Bedeutung von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung nachzugehen, gilt es, vermehrt die Kontextbedingungen in den Blick zu nehmen, d.h. vor allem auf umweltbezogene Situationen, die das Aufkommen von Gewalt, im Besonderen sexueller Gewalt, begünstigen oder ermöglichen, einzugehen. Dazu gehören z.B. vorherrschende Machtstrukturen, auf die in Kapitel 4.2.3 als Ursache für sexuelle Ausbeutung genauer eingegangen werden soll, ebenso können in Kapitel 4.2.4 Faktoren ausgemacht werden, die Kontexte einer Behinderung mit einem erhöhten Risiko, von sexueller Ausbeutung betroffen zu sein, in Verbindung bringen. Hier spielen auch personenbezogene Faktoren, wie die Geschlechterspezifika der Problematik, eine wichtige Rolle.

Kursprogramme, im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung, für Mädchen und Frauen mit Behinderung richten sich demnach an Mädchen und Frauen, die im Sinne der ICF-10 bzw. der Definition nach §2 SGB IX unter den Begriff Mädchen/ Frauen mit Behinderung fallen.

Die spezifischen Störungen der Körperfunktionen und –strukturen verlieren in der Auseinandersetzung mit der Thematik dementsprechend an Relevanz und spielen nur

¹⁰ Vgl. DIMDI 2005, S.23f.

insofern eine Rolle, als dass ein entsprechendes Angebot sich an den spezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Teilnehmerinnen orientieren muss.

D.h. ich werde nicht symptomspezifisch auf einzelne Störungen der Körperfunktionen und –strukturen eingehen und mich auch einer Differenzierung in geistige oder körperliche Behinderung weitgehend entziehen. Dies erscheint mir sinnvoll, da es sich im Zusammenhang mit sexueller Ausbeutung, wie ich später noch zeigen werde, in erster Linie um ein geschlechtergebundenes Problem handelt, das sich in der patriarchalen Gesellschaftstruktur verorten lässt und in zweiter Linie eine Behinderung, sei sie kognitiver, körperlicher oder psychischer Natur, eine zusätzliche Bedingung ergibt, deren Auswirkung es genauer zu betrachten gilt.

Daher soll im nächsten Kapitel auf die Rollenerwartungen an Frauen und Mädchen eingegangen werden, um Normvorstellungen, die diesen Geschlechterrollen zugrunde liegen, anschließend in Verbindung mit einer Behinderung zu thematisieren.

3. Unbeschreiblich Weiblich

„Wo immer wir uns begegnen, in Kontakt miteinander treten, kommunizieren, nehmen wir uns gegenseitig als Frauen und Männer wahr, also in unserer Geschlechtlichkeit. [...] Das Geschlecht ist eines der wesentlichen Strukturmerkmale in unserem gesellschaftlichen Leben und Umgang.“¹¹

Jedoch werden Frauen nicht als Frauen und Männer nicht als Männer geboren, bzw. muss unterschieden werden in „sex“, als biologisches Geschlecht und „gender“, als gesellschaftlich konstruiertes Geschlecht. Als ein so beschaffenes Konstrukt soll die Geschlechtlichkeit im Folgenden verstanden werden. Denn als ein solches, gesellschaftlich konstruiertes Strukturmerkmal implementiert sie einen „`geschlechterspezifischen Doppelstand von Normalität““¹², der darin besteht, dass für Frauen und Männer, sowie auch Mädchen und Jungen unterschiedliche Maßstäbe von Normalität festgemacht werden.

¹¹ SCHILDMANN 1997, S.15

¹² SCHILDMANN 1997, S.15

Im Erwachsenenalter manifestiert sich ein Muster, dass der Frau die Rolle als Mutter und Hausfrau zuschreibt, die die Aufgabe innehat, für die Reproduktion der Familie verantwortlich zu sein.

Im Gegensatz dazu wird dem Mann die Rolle als Vater, der erwerbstätig ist und als Ernährer der Familie Geld verdient, zugeteilt. Auch wenn sich in den letzten Jahren bezüglich der Geschlechterkonstellation und Familienstruktur einiges verändert hat, so überdauert dieses Muster mit neuen Auslegungen, denn diese Norm wird, je nach gesellschaftlichem Bedarf, strenger oder flexibler gehandhabt.¹³

Aus einem Vortrag von REGULA STÄMPFLI anlässlich des Neujahrsempfangs 2009 der Frauen in Schwäbisch Gmünd ist mir noch folgendes, vielleicht eher provokatives als wissenschaftliches Zitat, im Kopf geblieben: „Frauen sollen aussehen wie Mädchen, sich benehmen wie eine Dame, denken wie ein Mann und schuften wie ein Pferd.“ Obgleich hier keine empirische Belegbarkeit zugrunde liegt, so spiegeln sich hier dennoch gesellschaftliche Erwartungen und Normvorstellungen an die Rolle der Frau wider. Vor allem der Anspruch an Frauen optisch attraktiv zu sein, im Sinne des westlichen Schönheitsideals, wird meines Erachtens derzeit im Zuge einer Biologisierung der Welt ausgeweitet. Man denke nur an populäre Fernsehformate, wie „Germany’s next Topmodel“.

Was ist jedoch die Folge, wenn diesen relativ engen Normalitätserwartungen nicht entsprochen wird oder werden kann? SCHILDMANN beantwortet dies mit alltäglichen Erfahrungen von Frauen mit Behinderung, die darin bestehen, dass sie häufig nicht als Frauen wahrgenommen werden, sondern als sogenannte Neutren angesehen und behandelt werden, weil sie eben aus jenem Raster herausfallen und damit ausgegrenzt werden.¹⁴

Als ein banales Beispiel, das diesen Sachverhalt fast metaphorisch stilisiert, kann hierfür die Ausschilderung öffentlicher Toiletten in Deutschland als Männer-, Frauen- und Behindertentoilette herangezogen werden.

Neben dieser Zuschreibung einer geschlechtsneutralen Rolle, bleiben Mädchen und Frauen die Ansprüche und Erwartungen von stereotypen Rollenbildern, die beispielsweise in den Medien etc. ständig präsent sind, nicht verborgen.

¹³ Vgl. SCHILDMANN 1997, S.15f.

¹⁴ Vgl. SCHILDMANN 1997, S.16f.

Daraus ergibt sich ein enormer Widerspruch im Leben, der Lebensgestaltung und -ausrichtung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. „Die Widersprüche erwachsen aus den gesellschaftlichen Erwartungen an Frauen im Allgemeinen und den dazu oft gegensätzlichen spezifischen Erwartungen an Frauen mit geistiger Behinderung.“¹⁵

FRISKE führt die Unterschiede kontrastierend wie folgt auf:

Für nichtbehinderte Frauen gilt:	Für Frauen mit geistiger Behinderung gilt:
Hausarbeit statt Erwerbsarbeit	Erwerbsarbeit statt Hausarbeit
Ehegebot	Eheverbot
Zwangsheterosexualität	Zwangshomosexualität
Gebärzwang	Gebärverbot
Sterilisation	Zwangss sterilisation
Abtreibung ist verboten (§218)	Abtreibung ist geboten (§218)

Abb. 3: Gegenüberstellung unterschiedlicher Normerwartungen, FRISKE 1997, S.35

GOEKE fügt dieser Gegenüberstellung die Anmerkung bei, dass heute eine Enttraditionalisierung zugunsten anderer Lebensentwürfe stattgefunden habe, so dass heute der Anspruch vieler Frauen, erfolgreich zu sein, den Bereich der Erwerbsarbeit und der Hausarbeit beinhalte. So sieht GOEKE für Frauen ohne Behinderung eine Zunahme der Variabilität in der Lebensgestaltung. Für Frauen mit Behinderung besteht jedoch eher die Tendenz, dass sich Muster von bestimmten Lebensentwürfen generalisieren.¹⁶

Bei all dieser Widersprüchlichkeit darf jedoch nicht vergessen werden, dass es auch gemeinsame Aspekte und Erfahrungen von Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung gibt. Geschlechterspezifische Lebenswelten und Machtstrukturen existieren in ähnlicher

¹⁵ FRISKE 1997, S.34f.

¹⁶ Vgl. GOEKE 2010, S.27

Weise. So bestehen für Frauen mit Behinderung die ähnlichen strukturellen Benachteiligungen, die sich aufgrund der bestehenden Geschlechterhierarchie, der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung etc. ergeben.

Durch die Kombination von Behinderung und geschlechtlicher Benachteiligung erfahren Mädchen und Frauen mit Behinderung jedoch eine zugespitzte, verschärfte Situation: Aufgrund der Behinderung werden sie stigmatisiert, bevormundet und ausgegrenzt. Die Verantwortung für ihr eigenes Leben wird ihnen abgesprochen. Als Frauen und Mädchen erleben sie dasselbe wie nichtbehinderte Frauen und Mädchen: Ihnen wird eine eher passive, den Männern untergeordnete Rolle, zugeschrieben.¹⁷

Dieses Zusammenwirken bezeichnen verschiedene Autorinnen als „doppelte Diskriminierung“. Die Diskussion um diesen Begriff, der Anfang der 80er Jahre durch die Krüppelfrauenbewegung geprägt wurde, wird noch heute sehr kontrovers diskutiert. Nach SCHILDMANN beinhaltet der Begriff keine additive Verknüpfung zwischen weiblichen Lebensbedingungen und Behinderung, sondern implementiert eine Verschärfung der patriarchalisch-kapitalistisch angelegten Benachteiligungen von Mädchen und Frauen, deren Lebensbedingungen durch eine Behinderung geprägt sind.

Der Begriff entspricht damit keinem wissenschaftlich analytischen Begriff, sondern einem politischen Begriff.¹⁸

Auch hier gilt wieder: Es gibt weder *die* Frau noch *die* Frau mit Behinderung. Dennoch können die hier skizzierten Überlegungen als Gemeinsamkeit mit unterschiedlichsten Ausprägungen und Variationen gedacht werden, die Frauen mit Behinderungen in unterschiedlichen Altersgruppen und unterschiedlichen Funktionsstörungen betreffen.

Da im 3. Argumentationsteil der vorliegenden Arbeit Mädchen im Alter von 13- 18 Jahren zu Wort kommen werden, möchte ich im Folgenden eine kurze Ausführung bezüglich der besonderen Herausforderungen im Jugendalter anführen.

In der Pubertät erleben die meisten Mädchen einen Verlust an Selbstwertgefühl. Für Mädchen mit Behinderung kommt hinzu, dass sie bezüglich ihrer Geschlechterzugehörigkeit

¹⁷ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.13

¹⁸ Vgl. SCHILDMANN 2000, S.10

mit sehr ambivalenten Informationen konfrontiert sind: „Mädchen mit Behinderungen erleben sich zwischen Entsexualisierung und Dramatisierung.“¹⁹

Darunter ist auf der einen Seite die Erziehung zum sexuellen Neutrum zu verstehen, da die Jugendlichen, wie oben bereits beschrieben, in erster Linie als Behinderte mit Konzentration auf ihre körperliche Schädigung gesehen werden und erst in zweiter Linie als jugendliche Mädchen und heranwachsende Frauen. Auf der anderen Seite beginnt mit dem Einsetzen der Pubertät von Seiten der erwachsenen Betreuungspersonen eine Panik vor Mutterschaften und sexuellen Übergriffen. Eine solche Konstellation kann zur Entfremdung des eigenen Körpers beitragen.²⁰

Hinzu kommt in der Phase der Pubertät, in der sich die Bedürfnisse von Mädchen mit Behinderung nur geringfügig von denen der Mädchen ohne Behinderung unterscheiden, folgende Schwierigkeit:

„Sie erleben sich nicht als Begehrende, sexuell aktive Frauen und Mädchen. Der Körper wird aber in der Pubertät zum zentralen Ort des Selbsterlebens. Die Verwurzelung im eigenen Körper ist wesentlich für die eigene Identitätsbildung.“²¹

Der Körper als zentraler Ort des Selbsterlebens beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen. Wenn Mädchen ohne körperliche Behinderungen gegebenen Schönheitsidealen noch nachstreben können (-sei es erstrebenswert oder nicht-), sind sie für Mädchen mit Behinderungen oft unerreichbar. So wird häufig zugunsten eines konstruierten Schönheitsstandards der eigene Körper in seiner Beschaffenheit abgelehnt. D.h. die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper in der Pubertät stellt durch die verstärkte Bewusstwerdung der Behinderung eine ständige Herausforderung an das Selbstwertgefühl dar.²²

Daneben sind Reaktionen von außen während Pubertät von besonderer Bedeutung. Mädchen mit Behinderung erfahren hier selten Reaktionen, die positiv bestärkend wirken, da sie eben als Behinderte und nicht als junge Frau angesprochen werden.²³

¹⁹ STRÄHLE 2006, S.226

²⁰ Vgl. STRÄHLE 2006, S.226

²¹ STRÄHLE 2006, S.226

²² Vgl. STRÄHLE 2006, S.227

Durch diese Umstände werden wichtige Prozesse, die bedeutend für die Entwicklung von psychischer und sozialer Reife sind, erschwert. Dazu gehört unter Anderem die beginnende Ablösung vom Elternhaus, welche durch eingeschränkte außerfamiliäre Erfahrungsräume erschwert wird. Durch die Bevormundung, aufgrund eines fehlenden Zutrauens in die Fähigkeiten von Mädchen mit Behinderung, wird die Entwicklung von Verantwortung für das eigene Handeln und eines kritischen Urteilsvermögens erschwert. Verstärkend kommt das Fehlen einer finanziellen Unabhängigkeit hinzu. Damit ist der Weg zur Selbständigkeit und Unabhängigkeit für Mädchen mit Behinderung äußerst holprig, wenn nicht gar versperrt.²⁴

„Mädchen mit geistiger Behinderung haben somit wenig Chancen, trotz fortschreitenden Alters eine Identität als Erwachsene und Frau zu entwickeln, die ihre eigenen Stärken und Schwächen kennt.“²⁵

Diese These wird dadurch bestärkt, dass ein wesentlicher Unterschied ausgemacht werden kann, wenn eine Behinderung seit Geburt vorhanden ist, oder wenn sie erst später durch einen Unfall etc. auftritt. Denn bei letztem Fall zeigt sich, dass die eigentliche Lebensidee unter anderen, oftmals erschwerten Bedingungen fortgeführt wird. Bei einer Behinderung, die seit der Geburt oder in den früheren Lebensjahren auftritt, fließen Lebensbewältigung und Behinderungsbewältigung in der Adoleszenz ineinander, was eine enorme Herausforderung beinhaltet.²⁶

Vor diesem Hintergrund betrachtet, ergibt sich eine große Relevanz für Angebote, die diesen Weg zur Identität als starke, selbstbewusste Mädchen und Frauen unterstützen und den Frauen und Mädchen ein Rüstzeug gegen die oben diskutierten gesellschaftlichen Barrieren an die Hand geben. Denn „nicht die Behinderung hemmt Mädchen, im positiven Sinne, zur

²³ Vgl. STRÄHLE 2006, S.227f.

²⁴ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.14

²⁵ AG FREIZEIT E.V. 2005, S.14

²⁶ Vgl. STRÄHLE 2006, S.228

Frau zu werden, sondern der soziale Umgang mit Behinderung und die damit einhergehenden Vorurteile und Wertungen.“²⁷

4. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Kontext von Grenzüberschreitungen

Nur mit dem Wissen, vor welchem Gefahrenpotential geschützt werden soll, können Präventionsmaßnahmen im Allgemeinen und insbesondere im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sinnvoll gestaltet werden.²⁸

Daher soll im Folgenden vorerst auf allgemeine Grenzüberschreitungen und Ohnmachtserfahrungen im Sinne von indirekten Gewalterfahrungen eingegangen werden, um sich anschließend speziell sexualisierter Gewalt zu widmen.

Entgegen dem hier ausgewählten Gewaltspektrum können Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung ihre Wirkung entfalten. Darüberhinaus ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass sich die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auch gegen weitere Formen von Gewalt richtet, diese können jedoch in der vorliegenden Arbeit keine explizite Berücksichtigung erfahren.

4.1 Indirekte Gewalterfahrungen

Indirekte Gewalt umfasst das Spektrum von Formen der strukturellen Gewalt bis hin zu verschiedenen Formen der Diskriminierung.

Für Menschen mit Behinderung beginnt die strukturelle Gewalt bereits durch erhebliche Einschränkungen der Wahlfreiheit in Bezug auf Schulwahl, Art des Arbeitsplatzes oder der Wohnform, aber auch in der individuellen Frage der Alltagsgestaltung sind für Menschen mit Behinderung die Antworten bereits vorbestimmt. Durch sozialpolitische Vorgaben und gesellschaftliche Werthaltungen wird der Lebensweg für die meisten von Behinderung Betroffenen vorbestimmt.²⁹

²⁷ STRÄHLE 2006, S.228

²⁸ Vgl. GERDTZ 2003, S.11

²⁹ Vgl. AG FREIZEIT E.V 2005, S.14

Diskriminierung ist ein fester Bestandteil im Leben von Menschen mit einer Behinderung. Dabei sind die Formen der Diskriminierung sehr different, zum einen beinhalten sie Barrieren jeglicher Art, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschweren. Zum anderen sind darunter defizitäre Zuschreibungen und verbale Abwertungen zu verstehen, sowie Gerichtsurteile, die Menschen mit einer geistigen Behinderung als Störfaktoren für die Nachbarschaft erklären.³⁰

Die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls wird, durch jegliche Formen der Diskriminierung, als ein fester Bestandteil im Leben, erschwert.

Für die Bedeutsamkeit der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung ergibt sich daher, in Anbetracht der strukturellen Gewalt und alltäglichen Diskriminierung, als Konsequenz, dass den Frauen und Mädchen über bestimmte positive Erfahrungen ein Weg zur eigenen inneren Stärke aufgezeigt wird, damit sie Möglichkeiten entwickeln können, sich im Alltag zu behaupten.

4.2 Sexualisierte Gewalt

Da sexuelle Gewalt als drohende Gefahr, vor der es im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung zu schützen gilt, den größten Ansatzpunkt für präventive Angebote dieser Art bietet, soll im Folgenden dieses Phänomen unter verschiedenen Gesichtspunkten genauer betrachtet werden.

4.2.1 Begriffe und Definitionen

„Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung war noch lange ein großes Tabu, als es im Lebenszusammenhang von Frauen ohne Behinderung längst keines mehr war.“³¹

Daher bezieht sich die Literatur im Großteil auf den sexuellen Missbrauch von Kindern. Die im Folgenden aufgeführten theoretischen Überlegungen aus dem Bereich der sexuellen Ausbeutung von Kindern lassen sich meiner Meinung nach durchaus auch auf Kinder und

³⁰ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.14

³¹ ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER³2005, S.825

Erwachsene mit Behinderung ausdehnen, da sie in ähnlichen ungleichen Machtverhältnissen leben, ohne damit Erwachsene mit Behinderung mit Kindern gleichsetzen wollen.

Obgleich die Thematik nicht ein Problem der Neuzeit darstellt, so handelt es sich um ein Thema, das lange Zeit in allen gesellschaftlichen Bereichen tabuisiert wurde, so dass die eigentliche Tragweite lange nicht erkannt wurde. Erst durch die Frauenbewegung gewann das Thema in den 70er/ 80er Jahren an öffentlichem Interesse.³²

Zur Situation von Frauen und Mädchen mit Behinderung fand im Jahr 1981 das Krüppeltribunal in Dortmund statt. Hier erfolgte ein erstmaliges Aufgreifen der Thematik. Bis diese jedoch an die Öffentlichkeit gelangte, dauerte es letzten Endes weitere 10 Jahre: Im Nov. 1992 wurde durch die österreichische Bundesministerin für Frauenangelegenheiten ein erstes internationales Symposium zum Thema veranlasst.³³

Schon bei oberflächlichen Betrachtungen fällt auf, dass verschiedene Autoren unterschiedliche Begriffe und Definitionen verwenden und kein einheitlicher Wissensstand in Alltag und Forschung anzutreffen ist, welcher den Themenkomplex um sexuellen Missbrauch, sexuelle Übergriffe oder sexuelle Gewalt umschreiben kann.

In der Debatte um geeignete Begrifflichkeiten stehen **verschiedene Bezeichnungen** im Raum:

Alternativ zu dem Begriff „sexuelle Gewalt“ werden andere Bezeichnungen wie „sexueller Missbrauch“, „sexuelle Ausbeutung“, „sexuelle Übergriffe“ oder „sexuelle Misshandlung“ häufig synonym verwendet. Darüber hinaus existiert eine große Anzahl weiterer Termini, die als Bezeichnung des Problems Anwendung finden.³⁴

„Sexueller Missbrauch“ gilt dabei, den Autoren WIPPLINGER und AMANN zu folge, als der am meisten verwendete Terminus.

Kritisiert wird, bezüglich der Formulierung „sexueller Missbrauch“, dass dieser Begriff impliziere, es gäbe einen „sexuellen Gut-brauch“ bzw. „sachgemäßen Gebrauch“³⁵ von

³² Vgl. AMANN/ WIPPLINGER ³2005, S.17

³³ Vgl. ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER ³2005, S.825

³⁴ eine geeignete Übersicht der gängigsten Termini und deren Vertreter findet sich bei AMANN/ WIPPLINGER ³2005, S.18f

³⁵ BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND ⁴2008, S.10

Opfern. Um sich vor solchen Missverständnissen zu schützen, benutzen einige Autorinnen und Autoren die Formulierung „sexueller Missbrauch an Kindern“ oder lehnen diese Formulierung zu Gunsten anderer Begrifflichkeiten wie z.B. „sexueller Ausbeutung“ oder „sexueller Gewalt“ etc. ab.³⁶

Die Problematik bei der Bezeichnung „sexuelle Gewalt“ besteht darin, dass bei dieser Formulierung vorrangig die Ausübung körperlicher Gewalt assoziiert wird. Die Bezeichnung „sexueller Missbrauch“ schließt demgegenüber die Ausnutzung von Macht- und Autoritätspositionen und von emotionaler oder materieller Abhängigkeit mit ein.

Den Zusammenhang von Gewalt, Missbrauch und Sexualität stellt m.E. folgendes Zitat von BRAUN treffend dar:

„Es geht um den Mißbrauch von Macht durch die sexuelle Gewalt. Die Sexualität wird als Mittel, sozusagen als Waffe benutzt, um Macht auszuüben. Sexueller Mißbrauch ist nicht eine gewalttätige Form von Sexualität, sondern eine sexuelle Form von Gewalttätigkeit.“³⁷

Da die Begriffe „sexuelle Ausbeutung“, „sexuelle Gewalt“, „sexuelle Übergriffe“ und „sexueller Missbrauch“ in der Literatur oft synonym verwendet werden, werde ich die Begriffe im Folgenden ebenfalls gleichbedeutend, auf dem Hintergrund der Unterdrückung von Schwächeren in einem von Abhängigkeit geprägten Verhältnis, verwenden.

Bezüglich einer geeigneten Begrifflichkeit in der Diskussion um sexuellen Missbrauch sollte der Begriff „Opfer“ ebenfalls kritisch reflektiert werden, da diese Begrifflichkeit den Eindruck von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein implementiert und wenig Raum für das Erkennen von Stärken und positiver Identifikation lässt. Der Vorteil dieser Begrifflichkeit besteht darin, dass den Opfern jegliche Verantwortung und Schuld abgesprochen wird und auf Seiten der Täter³⁸ verortet ist. Im Gegenzug wird häufig der Begriff „Überlebende“ vorgeschlagen. Dies macht zwar deutlich, dass in der Auseinandersetzung mit Missbrauchserfahrung nicht nur

³⁶ Vgl. SCHACHTSIEK 1998, S.7-8 oder vgl. AMANN/ WIPPLINGER³ 2005, S.20 oder vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.33

³⁷ BRAUN 1992, S.13, zit. nach BRAUN 1996, S.67

³⁸ Bzgl. der Begrifflichkeit wird die feminine Form „Täterinnen“ in der vorliegenden Arbeit nicht aufgeführt. Damit möchte ich nicht verleugnen, dass es auch eine weibliche Täterschaft gibt. Diese nimmt jedoch in Relation zu den männlichen Tätern einen so kleinen Anteil innerhalb der Täterkreise ein, dass im Sinne von „Doing Gender“ die Wortwahl von „Täterinnen und Täter“ ein verzerrtes Bild vermittelt.

Leid steckt, sondern auch Stärke entwickelt werden kann, er klingt jedoch dramatisch und transportiert den Eindruck eines ständig andauernden Kampfes. Mit der Begrifflichkeit „Betroffene“, wird versucht einen zunächst neutralen Begriff zu finden, der eben jenen „Betroffenen“ den Raum gibt, ihre Erfahrungen selber zu interpretieren.³⁹

Daher werde ich vorzugsweise den Begriff „Betroffene“ und „Opfer“, wohlwissend der Schwierigkeiten dieser Begriffe, verwenden und in Bezug auf entsprechende Literatur auf andere Begrifflichkeiten ausweichen.

Der empirische Zugang zum Thema wird durch unterschiedliche theoretische Vorstellungen über sexuelle Gewalt und über die gesellschaftliche Normalität, in der diese Gewalt entsteht, bestimmt. Diese Hintergründe beeinflussen somit bereits die Ergebnisse und deren Interpretation. Die Schwierigkeit eines empirischen Zugangs ist jedoch bereits in der Gestaltung der theoretischen Position inhärent. Beispielsweise müssen Fragen bezüglich der Gewichtung der subjektiven Bewertung der Betroffenen beantwortet werden und Definitionen festgelegt werden, die verschiedene Formen von Kontakten als sexuelle verorten.⁴⁰

AMANN und WIPPLINGER zeigen auf, wie unterschiedlich die einzelnen Begrifflichkeiten von verschiedenen Autoren vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Positionen definiert werden.

Dabei umfassen **„enge Definitionen“** den Anspruch, trennscharfe und möglichst homogene Stichproben zu garantieren. Die große Gefahr, die solchen genauen Definitionen zu Grunde liegt ist die, dass sie nie alle Merkmale eines sexuellen Missbrauches beinhalten und so eine Vielzahl an sexuellen Handlungen ausgeschlossen werden, da sie nicht als sexueller Missbrauch klassifiziert werden.⁴¹

Andere Definitionen, sogenannte **„weite Definitionen“**, versuchen dem ganzen Umfang des Phänomens gerecht zu werden, indem jede geschlechtliche Handlung auch Nicht-Kontakthandlungen (Belästigungen, Exhibitionismus, obszöne Bemerkungen etc.) in die

³⁹ Vgl. SCHACHTSIEK 1998, S.5

⁴⁰ Vgl. BREITENBACH 1992, S.34

⁴¹ Vgl. AMANN/ WIPPLINGER³ 2005, S.27

Beschreibung mit eingeschlossen werden. Teilweise liegen diesen Definitionen keine trennscharfen Kriterien zur Bestimmung von sexualisierter Gewalt zu Grunde, was die Schwierigkeit beinhaltet, sexuelle Übergriffe von lebensnotwendiger Zuwendung und Zärtlichkeit zu unterscheiden.⁴²

Neben dem Kontinuum von engeren bis weiteren Definitionen lassen sich diese Definitionen auch inhaltlich bezüglich ihrer Schwerpunkte klassifizieren.

So betonen **gesellschaftliche Definitionen** vorherrschende Autoritäts- und Gewaltstrukturen und stellen das Machtgefälle zwischen Täter und „Opfer“ in den Vordergrund.⁴³

Feministische Definitionen sehen vor allem in patriarchalen Strukturen den Ursprung von sexuellen Übergriffen als ein Ausnützen der männlichen Macht- und Autoritätsverhältnisse. Problematisch wird eine zu strenge Auffassung der geschlechtlichen Zuschreibung der Täter als rein männlich und der Opfer als nur weiblich, da damit Jungen als Opfer und Täterinnen ausgeschlossen werden.⁴⁴

Entwicklungspsychologische Definitionen betonen Faktoren, die Überlegungen beinhalten, dass es Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung auf Grund ihres Entwicklungsstandes und ihren kognitiven Fähigkeiten nicht möglich ist, die Tragweite der sexuellen Handlung zu überblicken und zu erfassen und somit einer sexuellen Handlung nicht willentlich zustimmen zu können.⁴⁵

Bei **klinischen Definitionen** werden die spezifischen Symptome und Störungen als Folgen des sexuellen Missbrauchs aufgegriffen, um Kriterien zu schaffen, einen sexuellen Missbrauch als einen solchen zu erkennen und eine entsprechende Behandlung zu ermöglichen. Bei solchen Definitionsschwerpunkten besteht die Schwierigkeit darin, dass der Verarbeitung ein dynamischer Prozess zugrunde liegt, der sich nicht auf lineare

⁴² Vgl. AMANN/ WIPPLINGER ³2005, S.27-28

⁴³ Vgl. AMANN/ WIPPLINGER ³2005, S.29

⁴⁴ Vgl. AMANN/ WIPPLINGER ³2005, S.30f

⁴⁵ Vgl. AMANN/ WIPPLINGER ³2005, S.31-33

Kausalitätsketten reduzieren lässt und somit die Folgeerscheinungen sehr uneinheitlich ausfallen.⁴⁶

Als eine weitere Perspektive, die AMANN/ WIPPLINGER an dieser Stelle nicht aufführen, möchte ich ergänzend die **rechtliche Sichtweise** aufzeigen.

Das Strafgesetzbuch behandelt unter dem Titel „Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung“ in den §§174 bis 184g sämtliche strafrechtlich belangbaren sexuellen Übergriffe.⁴⁷ Diese gesetzlichen Regelungen sollen zum Schutz vor sexuellen Belästigungen und einer ungestörten sexuellen Entwicklung dienen. Dabei wird nicht unterschieden, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht.⁴⁸ Unter §184g findet sich zwar eine Begriffsdefinition, welche sich auf sexuelle Handlungen bezieht, jedoch beinhaltet diese Determinierung eine gewisse Relativität, da das zugrunde liegende Rechtsgut definiert werden muss und die Erheblichkeit als Variable großen Einfluss auf die Auslegung hat.⁴⁹

§179 behandelt im Speziellen den sexuellen Missbrauch Widerstandsunfähiger. Als widerstandsunfähig wird eine Person, „die wegen einer geistigen oder seelischen Krankheit oder Behinderung einschließlich einer Suchtkrankheit oder wegen einer tiefgreifenden Bewußtseinsstörung oder körperlich zum Widerstand unfähig ist“⁵⁰, bezeichnet.

Auf die gesamte Problematik der rechtlichen Auslegungen und ihren Konsequenzen in Strafprozessen, vor allem für Betroffene mit geistiger Behinderung, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Jedoch wird in der konkreten Auslegung der „Widerstandsunfähigkeit“ in verschiedenen Fällen, wie sie beispielsweise bei HEINZ-GRIMM aufgeführt werden, deutlich, dass sich hieraus eine erweiterte Problematik aus der Sicht der Betroffenen bezüglich der Auslegung von „Widerstandsunfähigkeit“ ergibt.⁵¹

Zudem führt die Anwendung des §179 zu einem vergleichsweise geringeren Mindeststrafmaß von 6 Monaten, als beispielsweise die Anwendung des §177 mit dem

⁴⁶ Vgl. AMANN/ WIPPLINGER ³2005, S.33

⁴⁷ Vgl. STRAFGESETZBUCH (StGB), S.89-97

⁴⁸ HEINZ-GRIMM ⁶2005, S.431

⁴⁹ Vgl. GERDTZ 2003, S.12 und S.44

⁵⁰ STRAFGESETZBUCH (StGB), S.92

⁵¹ Vgl. HEINZ-GRIMM ⁶2005, S.434

Tatbestand der Vergewaltigung, dessen Mindeststrafe mit nicht unter einem Jahr geahndet wird.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass viele verschiedene Formulierungen und Termini in der Literatur vorzufinden sind und darüberhinaus ebenso vielseitige Definitionen und Vorstellungen von sexuellem Missbrauch in der Fachwelt kursieren. Unterschiede werden, je nach Klassifikation, dadurch gesetzt, dass verschiedene Aspekte in den Mittelpunkt der Bewertung gestellt werden.

Die wichtigsten Aspekte lassen sich folgendermaßen auflisten:

- Art der sexuellen Handlung
- Entwicklung des Opfers
- Dessen Zustimmung
- Abhängigkeit
- Macht
- Gewalt
- Zwang
- Folgen

Unter den vielen Definitionen der dargestellten Problematik kennzeichnet m.E. die Definition der Autorinnen ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER einige wichtige Merkmale, die sich in anderen Definitionen z.B. bei WITTROCK oder ENDERS⁵² wiederfinden lassen. Die von ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER angeführte Definition ist dabei im Vergleich zu WITTROCK oder ENDERS um die Personengruppe der physisch und/ oder geistig abhängigen Menschen erweitert.

ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER sprechen von „sexueller Ausbeutung“ und definieren diese wie folgt:

„Sexuelle Ausbeutung von Kindern und/ oder physisch und/ oder geistig abhängige Menschen durch Erwachsene (oder ältere Jugendliche) ist eine sexuelle Handlung des Erwachsenen mit einem abhängigen Menschen, der aufgrund seiner emotionalen, intellektuellen oder physischen Entwicklung nicht in der Lage ist, dieser sexuellen Handlung informiert und frei zuzustimmen. Dabei nützt der Erwachsene, der/ die

⁵² Vgl. z.B. WITTROCK/ NIEMEYER 1996, S.53-57

HelferIn die ungleichen Machtverhältnisse zwischen sich und der/dem Abhängigen aus, um es/ sie / ihn zur Kooperation zu überreden oder zu zwingen. Zentral ist dabei die Verpflichtung zur Geheimhaltung, die das Kind/ die abhängige Person zu Sprachlosigkeit, Wehrlosigkeit und Hilflosigkeit verurteilt.“⁵³

Weiter gehen die Autorinnen von einer weitgefassten Definition von sexueller Ausbeutung aus, die damit beginnt, dass eine Person von einer anderen als Objekt zur Befriedigung gewisser Bedürfnisse geraucht wird. Dabei werden Handlungen vollzogen oder verlangt, die in unserer Kultur in Zusammenhang zu Sexualität gebracht werden können. Nach Auffassung der Autorinnen sind diese Handlungen aufgrund von Ungleichverteilungen von Macht und Ressourcen realisierbar und geschehen gegen den Willen der betroffenen Person. In diesem Sinne ist die Vergewaltigung (vaginale, anale oder orale Penetration mit Penis, Finger oder irgendwelchen Gegenständen) als ein Extrem innerhalb eines breiten Spektrums zu verstehen, das sowohl körperliche sexuelle Angriffe als auch verbale und visuelle, wie Nachpfeifen, anzügliche Bemerkungen, Exhibitionismus oder Pornographie, mit einschließt. Die Definition wird nach Angaben der Autorinnen soweit gefasst, da Phänomene, wie „Nachpfeifen“, auf dem Hintergrund einer Gesellschaft, in der Frauen durch entsprechende Handlungen auf ihren Körper reduziert werden und damit Objektstatus erhalten, bewertet werden müssen. Für die Autorinnen heißt das, dass derartige Gesten Ausdruck eines Machtverhältnisses zwischen den Geschlechtern sind.⁵⁴

„Dieses Machtverhältnis verschärft sich bei Frauen mit einer Behinderung um ein Vielfaches und sexuelle Ausbeutung von ihnen drückt die Verachtung, welcher Menschen mit einer Behinderung in der Regel mehr oder minder immer ausgesetzt sind, aufs schärfste aus.“⁵⁵

4.2.2 Das Ausmaß sexueller Übergriffe

Das Ausmaß sexueller Ausbeutung zu erfassen ist folglich durch unterschiedliche Begrifflichkeiten und Definitionsvorstellungen erschwert bzw. führen die unterschiedlichen Ausgangsannahmen zu zahlenmäßig großen Unterschieden. Zudem erweist sich der Zugang zum Forschungsfeld durch weitere Faktoren als sehr problematisch, so stellt FINKELHOR die

⁵³ ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER ³2005, S.827

⁵⁴ Vgl. ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER ³2005, S.827

⁵⁵ ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER ³2005, S.827

Frage: „Mit welchen Methoden empirischer Forschung ist es möglich, sich einem so tabuisierten und intimen, verdrängten und schwer erträglichen Thema zu nähern und die gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen? Unterschiedliche Methoden produzieren hier höchst unterschiedliche Resultate.“⁵⁶

Die **polizeiliche Kriminalstatistik** erfasst diesbezüglich alle Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung, dabei handelt es sich jedoch nur um die Verstöße, welche zur Anzeige gebracht werden, so dass über das tatsächliche Ausmaß keine Angaben gemacht werden können.

Nach langjährigen Bemühungen und Forderungen verschiedener Initiativen und Autorinnen und Autoren (z.B. Fachtagung „Scheinbar nirgendwo und doch überall- Sexuelle Gewalt an Mädchen und Frauen mit Behinderungen“ oder ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER) wird, seit dem Jahr 2005, bezüglich sexueller Straftaten gegen Menschen mit Behinderung in der polizeilichen Kriminalstatistik differenziert.⁵⁷

Entsprechende Daten können der Tabellenübersicht im Anhang der polizeilichen Kriminalstatistik unter dem Punkt „Verstoß gegen §179, Missbrauch Widerstandsunfähiger“ entnommen werden. Unter den Einzeldarstellungen der Straftaten(gruppen), „Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung“, ist der Tatbestand nicht aufgeführt.

Die im folgenden vorgestellten Daten beziehen sich auf den Berichtszeitraum von 2008, da derzeit für das Jahr 2009 nur eine Kurzfassung der Daten vorliegt, durch welche genauere Aussagen nicht möglich sind.

Die Kriminalstatistik weißt für das Jahr 2008 insgesamt 1 391 erfasste Fälle als sexuellen Missbrauch Widerstandsunfähiger aus, davon handelt es sich bei 1 322 Fällen um vollendete Taten und bei 69 Fällen um Versuche.

Bei besagtem Tatbestand sind die Opfer zu ca. 88% weiblich. Dies zeigt, dass vor allem Mädchen und Frauen als Opfer betroffen sind.

Parallel zeigt sich, im Vergleich zum Tatbestand von Vergewaltigung und sexueller Nötigung ohne Berücksichtigung der Behinderung, dass die Gruppe der männlichen Opfer mit

⁵⁶ FINKELHOR 1984, zit. nach BREITENBACH 1992, S.34

⁵⁷ SENATSVERWALTUNG FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND FRAUEN 2006, S.108f.

Behinderung mit ca. 12% einen größeren Anteil einnimmt wie vergleichsweise 4,3% männliche Opfer ohne Berücksichtigung einer Behinderung.

Bezüglich der Altersstruktur der Opfer lässt sich festhalten, dass Fälle von Opfern unter 6 Jahren in der polizeilichen Kriminalstatistik nicht bekannt sind. Die Statistik weist daraufhin, dass ca. 30,6 % der Opfer unter 18 Jahre alt sind.⁵⁸

Entsprechend dem Verhältnis von Opfer und Tatverdächtigen ist der Statistik zu entnehmen, dass in 76,8% der Täter den Opfern bekannt waren und nur in 13,9% der Fälle keine Vorbeziehung zum Täter bestand, bei 8,9% der Fälle blieb die Vorbeziehung ungeklärt. Ein verwandtschaftliches Verhältnis zwischen Opfer und Täter bestand in ca. 9,5% der Fälle, in fast der Hälfte der Fälle bestand eine Bekanntschaft zwischen Täter und Opfer.⁵⁹

In Bezug auf den sexuellen Missbrauch Widerstandsunfähiger kann über die Täter und Täterinnen keine explizite Aussage gemacht werden. Vergleichsweise gibt die polizeiliche Kriminalstatistik Auskunft über Täter bei Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung im Allgemeinen: Hier wurden überwiegend männliche Erwachsene ab 21 Jahren ermittelt.⁶⁰

Diese Daten der polizeilichen Kriminalstatistik können jedoch lediglich als ungefähre Anhaltspunkt bezüglich des Ausmaßes herangezogen werden, da hier unterschiedliche Verschiebungen der tatsächlichen Tendenzen vorliegen.

Da es sich hier nur um die Fälle handelt, die zur Strafanzeige gelangten, ist mit einem entsprechend größeren realen Ausmaß zu rechnen. Diesbezüglich werden verschiedene Dunkelzifferschätzungen, die bei den einzelnen Autoren sehr stark variieren, vorgenommen. Die Dunkelziffer bei sexuellen Übergriffen auf Kinder wird 20 bis 30mal höher veranschlagt.⁶¹ Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass die Dunkelziffer im Bereich der Übergriffe auf Menschen mit Behinderung wesentlich höher geschätzt werden müssen, da diese oft deutlich weniger Möglichkeiten haben Übergriffe zur Anzeige zu bringen (z.B. durch Kommunikationsbarrieren, die soziale Isolation und die Angewiesenheit auf andere).⁶²

⁵⁸ Vgl. BUNDESKRIMINALAMT (BKA) 2009, S.461; Tabelle 91: Aufgliederung der Opfer nach Alter und Geschlecht

⁵⁹ Vgl. BUNDESKRIMINALAMT (BKA) 2009, S.475; Tab. 92: Opfer-Tatverdächtigen-Beziehung

⁶⁰ Vgl. BUNDESKRIMINALAMT (BKA) 2009, S.134; Tab. 20: Geschlechts- und Altersstruktur

⁶¹ Vgl. STEINHAGE 1989, S.13 zit. nach BECKER ²2001, S.14

⁶² Vgl. BECKER ²2001, S.50 oder vgl. NOACK/ SCHMID 1994 S.43

Das Problem solcher Schätzungen beruht demnach auf dem spekulativen Charakter, so dass keine Garantie für Aussagen über das tatsächliche Ausmaß übernommen werden kann.

Erschwerend kommt bei dem hier betrachteten Tatbestand hinzu, dass in verschiedenen Fällen vor Gericht den Frauen und Mädchen mit Behinderungen die Widerstandsunfähigkeit abgesprochen wurde und damit der aufgeführte Tatbestand nicht erfüllt wurde.⁶³

Weiter gilt es darauf hinzuweisen, dass davon ausgegangen werden muss, dass in Verbindung mit der Beziehung vom Opfer zum Täter eine Verschiebung stattfindet, die mit dem spezifischen Anzeigeverhalten gegenüber Fremdtätern und Beziehungspersonen einhergeht. Denn die Hemmungen eine polizeiliche Anzeige zu machen, sind umso größer, je näher der Täter den Betroffenen und seiner Familie steht.⁶⁴

Genaueres Material, das sich sexuellen Gewalttaten auch außerhalb der Kriminalstatistik widmet und sich speziell auf die Gruppe von Opfern mit Behinderung bezieht, liegt trotz jahrelanger Bemühungen und Forderungen verschiedener Initiativen weltweit und insbesondere im deutschsprachigen Raum, noch sehr spärlich vor.

Daher lässt sich über das eigentliche Ausmaß an sexuellen Übergriffen an Menschen mit Behinderung auf Grund der fehlenden Daten und der sehr hohen Dunkelziffer nur mutmaßen.⁶⁵

Dass sexuelle Gewalt an Menschen mit einer Behinderung keine Ausnahme darstellt, konnte der kriminalstatistischen Erhebung dennoch entnommen werden. Und wie folgende Untersuchungen belegen, muss das eigentliche Ausmaß als wesentlich umfangreicher eingeschätzt werden.

Zu den wenigen Untersuchungen gehört die **bundesweite Erhebung in über 800 Einrichtungen der Behindertenhilfe** von SCHMID/ NOACK. Sie konnten im Jahre 1994 feststellen, dass 51,3 % der befragten Professionellen berichteten, sexueller Missbrauch in ihren Einrichtungen an Menschen mit geistiger Behinderung sei ihnen bekannt.⁶⁶

⁶³ Siehe Fallbeispiele bei HEINZ-GRIMM ⁶2005, S.434

⁶⁴ Vgl. BESTEN 1991, zit. nach WITTROCK/ NIEMEYER 1996, S.41

⁶⁵ Vgl. BECKER ²2001, S.40 oder vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.42 oder vgl. ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER ³2005, S.826

⁶⁶ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.44

Die Erhebung von SCHMID/ NOACK bestätigt, dass Frauen und Mädchen mit Behinderung wesentlich häufiger betroffen sind als Jungen und Männer.⁶⁷

Nach BECKER zeigen **verschiedene Untersuchungen aus den USA und Kanada**, dass im dortigen Lebensraum das Ausmaß sexueller Übergriffe gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung sehr hoch einzuschätzen ist. Die genauen Angaben der von BECKER angeführten Studien schwanken dabei sehr stark, jedoch lässt sich eine Tendenz eines erhöhten Gefahrenpotentials für Frauen und Mädchen mit Behinderung im Vergleich zu Frauen und Mädchen ohne Behinderung generalisieren.

Mädchen und Frauen haben auch diesen Erhebungen zufolge ein erhöhtes Risiko von sexualisierter Gewalt betroffen zu sein.⁶⁸

Das genauere Ausmaß im europäischen Raum wurde 1996 von ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER im Rahmen einer **Studie in österreichischen Einrichtungen** erhoben. Dazu wurden alle Frauen in verschiedenen österreichischen Einrichtungen, die sich freiwillig gemeldet haben, unabhängig von ihrer Behinderungsart befragt. Damit wurden Frauen mit Behinderung, die aufgrund ihrer körperlichen, geistigen und/ oder psychischen Behinderung in einer Institution leben, in die Untersuchung aufgenommen.

In der explorativen Studie wurden mittels Fragebogenerhebung und vertiefenden Gesprächen sowie zusätzlichen Leitfadengesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtungen und übergeordneten Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Psychiatrie, Rechtspraxis etc. Daten zum Thema sexuelle Gewalt erhoben.

In der Studie gaben 62,3% der befragten Frauen an, ein- bis mehrmals sexuell belästigt worden zu sein. Am häufigsten wurde hierbei über blöde Bemerkungen über den Körper (z.B. „fette Sau“) berichtet.

63,8% der Befragten geben an, ein- bis mehrmals in ihrem Leben sexuelle Gewalt erfahren zu haben. D.h. mehr als jede zweite Frau ist von sexueller Gewalt betroffen. Damit sind Frauen mit Behinderung in einem weit höheren Maße dem Risiko sexueller Gewalterfahrungen ausgeliefert als Frauen ohne Behinderung. (ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER

⁶⁷ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.45f.

⁶⁸ Vgl. BECKER ²2001, S.44-50

führen zum Vergleich die Studie von DRAJER (1988) auf, bei der 34% der Frauen ohne Behinderung von sexuellen Gewalterfahrungen betroffen sind)

Bei 26,2% der Frauen kommt es zur Vergewaltigung bzw. dem Versuch einer Vergewaltigung. Genauer gesagt bedeutet dies, dass jede 4. Frau mit Behinderung derartige Erfahrungen machen muss.

Weiter geht aus der Untersuchung hervor, dass die Frauen in der Regel nicht nur einmal im Leben sexueller Gewalt ausgesetzt sind.

Bezgl. der Täter stellen ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER fest, dass sich diese meist im gesamten Umfeld, in dem die Frauen aufwachsen, leben und arbeiten, befinden. D.h. die Übergriffe finden sowohl in familiären, institutionellen, therapeutisch-ärztlichen und schulischen Bereich, als auch im Freizeit- und Arbeitsbereich statt. Meist handelt es sich bei den Tätern um eine Person, die den betroffenen Frauen bekannt ist. Ein sehr großer Anteil der Täter umfasst andere Heimbewohner (13% der Täter). ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER weisen daraufhin, dass es für diesen Problembereich „männliche Täter mit Behinderung“ in der gesamten Literatur keine Auseinandersetzung gibt, d.h. an dieser Stelle ist ein großer Nachholbedarf für Forschung, Therapie und Prävention vorzufinden.

Des Weiteren konnte die Studie einen groben Einblick in den Verlauf gewähren. So vertrauten sich 73% der Frauen, die sexueller Gewalt ausgesetzt waren, jemandem an. In absoluten Zahlen bedeutet dies, 54 Frauen vertrauten sich jemandem an. Dies führte bei 22 Frauen zu Maßnahmen (10 Fälle: Gespräch mit Täter, 4 Fälle: Anzeige und Verurteilung, 3 Fälle: Einstellung des Verfahrens, restliche Fälle: Versetzen, sonstiges Verbot des Täters)⁶⁹

Obgleich an dieser Stelle keine präzise und eindeutig verlässliche Angabe zum realen Ausmaß von sexualisierter Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderung gemacht werden kann, so wurde bei allen herangezogenen Quellen dennoch sehr deutlich, dass die Thematik keinesfalls bagatellisiert werden darf und hier ein enormer Handlungsbedarf besteht.

⁶⁹ Vgl. ZEMP/ PIRCHER/ NEUBAUER ³2005, S.832-843

4.2.3 Ursachen/ Bedingungen sexualisierter Gewalt

Im Folgenden soll der Frage nach den Ursachen/ Bedingungen von sexueller Gewalt nachgegangen werden. Denn die Antworten, die auf diese Frage gegeben werden, bestimmen zum einen welche Maßnahmen zur Prävention ergriffen werden können, zum anderen kristallisieren sich hier Faktoren heraus, die eine bestimmte Risikogruppe potentieller Opfer kennzeichnen können. Damit kann im Anschluss an dieses Kapitel geklärt werden, ob in der Lebenswelt von Frauen und Mädchen mit Behinderung gewisse Risikofaktoren auszumachen sind.

In Folge der Diskussion um Termini und Definitionen, sowie der Spekulation über das eigentliche Ausmaß kursieren in der Literatur ebenfalls vielseitige und unterschiedlichste Erklärungen. Dabei zieht sich das Spektrum von traditionellen Ansätzen, die sexuelle Gewalt als individuelles Problem einzelner krankhafter Täter erklären, bis hin zu feministischen Ursachenverständnissen, die sexuelle Gewalttaten als „patriarchalen Normalfall“ deuten.⁷⁰

In der aktuellen Diskussion besteht jedoch der Konsens, dass nur durch multikausale Erklärungsansätze, in denen der gesellschaftliche Kontext und die damit verbundene Geschlechtersozialisation, konkrete Familienmerkmale und die konkrete Biografie der Täter erfasst werden, der Problematik gerecht werden.⁷¹

Daher werde ich an dieser Stelle kurz auf wesentliche Linien traditioneller und feministischer Ansätze und ihrer Kritik eingehen, um anschließend zwei verschiedene multikausale Erklärungsansätze nach FINKELHOR und BROCKHAUS/ KOLSHORN zu skizzieren.

Traditionelle Ansätze

Traditionelle Erklärungsmuster bedienen sich verschiedener, fraglicher Vorstellungen bezgl. der Sexualität, wie beispielsweise, dass die männliche Sexualität biologisch bedingt aggressiv und stärker sei und Frauen erobert werden wollen. Andere Vorstellungen, die suggerieren, bei den Tätern handle es sich um sexuell frustrierte Männer, führen zu der Konsequenz, dass die Schuld für die Tat demnach die Partnerin, die den Mann sexuell nicht befriedigen konnte, trägt. Argumentationen, die den Mädchen und Frauen Provokation durch aufreizende Kleidung oder leichtsinniges Verhalten zuschreiben, beinhalten eine äußerst problematische

⁷⁰ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.98

⁷¹ Vgl. WITTROCK/ NIEMEYER 1996, 57f.

Schulduzuweisung. Auf traditioneller Ebene werden Ursachen einseitig im Bereich psychischer Probleme, Krankheiten, sozialer Auffälligkeiten oder in einer gestörten Familienstruktur verortet. Im Extremfall suggerieren diese Annahmen, jedes (männliche) Opfer werde zu einem zukünftigen Täter.⁷²

Solchen losen Zusammenhangsannahmen, ohne Fundierung der dazwischenliegenden Prozesse, und die Negierung des Grundproblems durch Abwälzung auf asozial stigmatisierte Täter gilt es äußerst kritisch zu begegnen.

Entsprechend konnten viele dieser Annahmen bereits widerlegt werden.

Denn sexuelle Gewalt muss als Machtphänomen, weniger als ein sexuelles Problem, verstanden werden. Sexualität ist lediglich das Mittel zum Machterleben wie verschiedene Opfer und Täterbefragungen veranschaulichten.⁷³

So erfolgen sexuelle Übergriffe in der Regel nicht aus Mangel an anderen Sexualkontakten, sondern erfolgen zusätzlich.

Wenn es wirklich um sexuelle Befriedigung geht, reichen Annahmen eines zu starken Triebes etc. nicht aus, um Gewalt als Mittel zu wählen: „Sie erklären nicht, warum die Täter sich für diese Art der ‚Problemlösung‘ entscheiden, statt etwa zu onanieren.“⁷⁴

Zudem stellen sexuelle Gewalttaten keine Einzelfälle oder Taten von besonders gestörten Persönlichkeiten dar. Denn dagegen spricht die weite Verbreitung sexueller Gewalttaten quer durch die Gesellschaft.

Außerdem konnte festgestellt werden, dass die Täter im Schnitt nicht von der gesellschaftlichen Norm abweichen. Im Gegenteil konnte in Erfahrung gebracht werden, dass Täter tendenziell eher gesellschaftliche Normvorstellungen, wie z.B.

Männlichkeitsideale oder gute soziale Anpasstheit, vertreten.

„Die Tatsache, dass sexuelle Gewalt alltägliche Realität ist, verübt von ganz normalen Männern, deren Opfer jede Frau und jedes Kind werden kann, verweist auf die gesellschaftliche Dimension dieser Problematik.“⁷⁵

⁷² Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.98

⁷³ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.99

⁷⁴ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.100

⁷⁵ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.100

Feministische Ansätze

Seit Anfang der 70er Jahre, ausgehend von der Frauenbewegung, bestehen sogenannte feministische Erklärungsansätze.

Als fester Bestandteil dieser Modelle gilt, dass sexuelle Gewalt im gesellschaftlichen Kontext der Machtstrukturen zwischen den Geschlechtern analysiert werden muss.

Die Grundthese feministischer Theorien lautet: Sexuelle Gewalt ist durch patriarchale Kultur bedingt und trägt gleichzeitig dazu bei, diese patriarchale Kultur aufrecht zu erhalten.

Patriarchale Gesellschaftsformen sind durch die Vorherrschaft der Männlichkeit geprägt, was sich strukturell beispielsweise in der Arbeitsteilung manifestiert und zu tendenziell weniger materiellen Ressourcen der Frauen führt. Weiter spiegelt sich dieses Machtverhältnis in den traditionellen Geschlechterrollen wieder.

Die institutionalisierte Ungleichheit der Geschlechter begünstigt sexuelle Gewalt in verschiedener Weise:

- (1.) Frauen befinden sich strukturell in niedrigeren Positionen und erfahren damit einhergehend gleichbedeutend mit dem Geschlecht weniger Wertschätzung.
- (2.) Die geschlechterspezifische Arbeitsteilung hat zur Folge, dass sie als Grundlage der Verdinglichung und des Tauschcharakters der weiblichen Sexualität herangezogen wird.⁷⁶
- (3.) Weniger materielle und ideelle Handlungsressourcen der Frauen im Vergleich zu Männern (ökonomische Abhängigkeit, niedrige und mit weniger Macht ausgestattete soziale Positionen, tradierte männliche Verfügungsgewalt, Verdinglichung der weiblichen Sexualität) führen zu einer beschränkten Handlungsautonomie.
- (4.) Einen weiteren Problemkomplex stellt die Tradierung der manifesten Geschlechterhierarchie als sexistische Vorstellungswelt dar. Denn dadurch werden Selbstbilder, Wahrnehmungen und Verhalten geprägt.

Diese institutionalisierten Ungleichheiten unter den Geschlechtern lassen sich, wie in Kapitel 3 „Unbeschreiblich Weiblich“ gezeigt wurde, auf die Lebenswirklichkeit von Frauen mit Behinderung übertragen. Folglich können feministische Erklärungsansätze für Frauen mit Behinderungen brauchbar gemacht werden. Jedoch wird deutlich, dass im Falle einer Behinderung, beispielsweise die Handlungsressourcen im Sinne der „doppelten

⁷⁶ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.103

Diskriminierung“ vorzufinden sind und diese zusätzlichen Problematiken, die sich aus den Ungleichheiten von Behindert und Nichtbehindert ergeben, von den feministischen Erklärungsansätzen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Darüberhinaus fehlt es den feministischen Erklärungen an einer übergeordneten Theorie über die Wirkmechanismen der angenommenen Bedingungsfaktoren.⁷⁷

Das Modell der vier Voraussetzungen nach Finkelhor

Die von DAVID FINKELHOR entwickelte Theorie zum Täterverhalten gehört zu einem der ersten multikausalen Erklärungsansätze.⁷⁸ Überdies besteht die Möglichkeit, mit Hilfe dieses Modells verschiedene Risikofaktoren für bestimmte Gruppen auszumachen und dementsprechende Präventionsmaßnahmen zu entwickeln.

FINKELHOR bezieht sich in seinem Modell auf Kinder. M.E. lässt sich dieses Modell auch um die Personengruppe der Frauen mit Behinderung erweitern und schließt Besonderheiten, die Kinder mit Behinderung betreffen, mit ein. Hierbei sollen Frauen mit Behinderung nicht Kindern gleichgesetzt werden, sondern ihre Machtposition entspricht in der Realität leider oft der „Ohnmacht“ von Kindern.

In seinem Erklärungsmodell stellt FINKELHOR vier Vorbedingungen auf, die erfüllt sein müssen, damit es zu sexuellen Übergriffen kommt.

(1.) Ein potentieller Täter muss motiviert sein, ein Kind sexuell zu missbrauchen

Diese Motivation des Täters kann beispielsweise aus dem Bedürfnis heraus, über andere Macht auszuüben, entstehen. Das bedeutet, dass der Täter nicht unbedingt zwingend sexuell erregt sein muss.

(2.) Der potentielle Täter muss innere Hemmungen entgegen der Motivation überwinden

Dabei können soziokulturelle Faktoren die Hemmschwelle des Täters herabsetzen, wie z.B. Kinderpornografie oder offene und subtile Abwertungen von Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung. Indessen können auch individuelle Faktoren, die den Täter direkt betreffen, wie beispielsweise der Konsum von Alkohol, dazu

⁷⁷ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.101-104

⁷⁸ Vgl. WITTROCK/ NIEMEYER 1996, 58.

beitragen, dass Hemmschwellen abgebaut werden. Durch die Differenzierung von Motivation und Hemmschwelle wird deutlich, dass nicht allein der im Beispiel angeführte Alkoholkonsum als Ursache von sexualisierter Gewalt in Betracht gezogen werden darf.

(3.) Der potentielle Täter muss äußere Hindernisse beseitigen, um den sexuellen Übergriff zu realisieren

Dabei geht es um Faktoren, die das soziale Umfeld des betroffenen Kindes und des Täters betreffen. Dazu gehört vorerst die Möglichkeit mit dem Kind alleine zu sein, daneben spielen Faktoren, wie die soziale Isolation der Familie oder die fehlende Unterstützung durch eine Vertrauensperson, eine Rolle.

(4.) Die mögliche Gegenwehr des Kindes gegen den sexuellen Übergriff muss durch den Täter oder einen anderen Faktor geschwächt oder überwunden werden

Diese Vorbedingung bezieht sich auf das Verhalten bzw. die Situation des Kindes. Das Widerstandspotential kann beispielsweise durch eine unbefriedigte emotionale Bedürftigkeit, fehlende sexuelle Aufklärung oder starke emotionale Bindung zum Täter geschwächt werden. FINKELHOR weist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hin, dass die aufgezeigten Faktoren keine Schuldzuweisung an das Opfer beinhalten, sondern hier Maßnahmen der Prävention anknüpfen könnten. Weiter gilt es an dieser Stelle zu erwähnen, dass es immer zu Situationen kommen kann, in denen sich die/ der Betroffene nicht zu Wehr setzen kann.⁷⁹

Das Drei- Perspektiven- Modell sexueller Gewalt gegen Kinder

In Anlehnung an FINKELHOR entwarfen BROCKHAUS und KOLSHORN ebenfalls ein multikausales Erklärungskonzept, welches sich als Modell ebenso eignet, um vielseitige Ansatzpunkte auszumachen, wo und wie sexueller Gewalt entgegengewirkt werden kann. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass sobald sich an einem der Faktoren etwas ändert (hemmende Repräsentationen stärker werden, neue Handlungskompetenzen erworben werden, oder etwas den Nutzen verringert) Verhaltensänderungen auftreten.

⁷⁹ Vgl. FINKELHOR 1984, S.53-62 zit. nach BECKER²2001, 12f.

Die drei Perspektiven, um die FINKELHORS Modell erweitert wurde, ergeben sich in Bezug auf gesellschaftliche Dimensionen und Faktoren, die den Täter und das Opfer betreffen. Die vier Schritte, die im Folgenden skizziert werden sollen, laufen im Individuum nicht zwangsweise bewusst und schrittweise als Abfolge ab. BROCKHAUS und KOLSHORN verstehen darunter vielmehr einen stetigen Fluss, in welchem sich die einzelnen Faktoren gegenseitig beeinflussen.⁸⁰

(1.) Handlungsmotivation

Entsprechend FINKELHORS Modell besteht in erster Instanz eine Motivation seitens des Täters gegenüber einer Person sexuell übergriffig zu werden. BROCKHAUS und KOLSHORN merken diesbezüglich an: „Das Patriarchat ruft demgemäß sexuelle Gewalt hervor bzw. begünstigt sie, indem es die Motivation, die sexuellen Gewalttaten zugrunde liegt, positiv und die zu intervenierendem Verhalten [...] negativ beeinflusst“⁸¹

(2.) Begünstigende und hemmende Repräsentationen

Repräsentationen werden hier als Repräsentationen der Welt in den Köpfen verstanden, d.h. es handelt sich demnach um Werthaltungen, Verhaltenserwartungen, „Weltsichten“ und Einstellungen.

Richtungsweisend für ein Verhalten ist folglich die Art und Weise, wie Menschen ihre Umwelt wahrnehmen und interpretieren. Diese Wahrnehmung der Umwelt ist gesellschaftlich vermittelt.

BROCKHAUS und KOLSHORN gehen davon aus, dass in der Regel sowohl fördernde als auch hemmende Repräsentationen bestehen. Für das Verhalten entscheidend ist dabei die Gewichtung.⁸²

„Das Patriarchat ruft sexuelle Gewalt hervor bzw. leistet ihr Vorschub, indem es Repräsentationen [z.B. traditionelle Geschlechtsrollen und Mythen über sexuelle Gewalt] zur Verfügung stellt, welche die Ausübung sexueller Gewalt fördern und

⁸⁰ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.111

⁸¹ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.106

⁸² Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN ³2005, S.107

abwehrendes sowie intervenierendes Verhalten hemmen. Demgegenüber existieren kaum Repräsentationen, die effektiven Widerstand und Intervention begünstigen.“⁸³

(3.) Handlungsmöglichkeiten

Ausgangspunkt dieser Stufe ist die Überlegung, dass man, um seine Wünsche in die Tat umzusetzen, der entsprechenden Fähigkeiten und Mittel bedarf. Entsprechende Handlungskompetenzen und –ressourcen müssen also vorhanden sein, um eine entsprechende Handlung auszuführen.

Dazu gehören ideelle Ressourcen wie z.B. Wissen, Erfahrung, Status, Glaubwürdigkeit, Autorität und das Innehaben von Machtpositionen auf Seiten des Täters. Auf Seiten der Opfer können dies Selbstsicherheit, Selbstverteidigungstechniken oder das Wissen um Hilfsstrukturen sein.

Daneben haben materielle Ressourcen wie Geld und Statussymbole einen Einfluss. Deshalb kritisieren BROCKHAUS und KOLSHORN die Ressourcenunterlegenheit von Frauen und Kindern, da sie eine effektive Gegenwehr und Intervention verhindert.⁸⁴

Diese Ressourcenunterlegenheit von der BROCKHAUS und KOLSHORN berichten, ist m.E. auf Mädchen und Frauen mit Behinderung übertragbar bzw. potenziert übertragbar.

(4.) Kosten- Nutzen Abwägung

Die Grundannahme dieser Stufe beruft sich auf das gängige Kosten-Nutzen-Modell der Motivationspsychologie. Hierbei werden mögliche positive und negative Aspekte der Handlungsalternativen gegeneinander abgewogen, um sich so zu verhalten, dass die geringsten Kosten und der maximale Nutzen erreicht werden.

Die patriarchale Gesellschaft begünstigt in diesem Sinne sexuelle Gewalt, da sie:

- Für den Täter die Kosten niedrig hält und den Nutzen dagegen erhöht
- Für das Opfer die Kosten von Gegenwehr erhöht
- Für das soziale Umfeld die Kosten für eine Intervention erhöht und den Nutzen herabsetzt bzw. niedrig hält⁸⁵

⁸³ Vgl. BROCKHAUS/ KOLSHORN³2005, S.108

⁸⁴ BROCKHAUS/ KOLSHORN³2005, S.108f.

⁸⁵ BROCKHAUS/ KOLSHORN³2005, S.110

4.2.4 Sexualisierte Gewalt und Behinderung

Bei der Betrachtung des Ausmaßes von sexueller Gewalt wurde ersichtlich, dass eine Behinderung das Risiko, Opfer von sexueller Gewalt zu werden, erhöht. Deshalb soll nun der Frage nachgegangen werden, ob sich spezifische Aspekte in der Lebenswelt von Mädchen und Frauen mit Behinderung ausmachen lassen, die sich in Bezug auf die multifunktionalen Ursachenmodelle als Erklärungsfaktoren einordnen lassen. Im Folgenden werden verschiedene, in der Literatur vorzufindende, Gesichtspunkte skizziert, die einerseits aus der Behinderung, andererseits aus den Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen mit Behinderung resultieren und das Risiko, von sexuellen Übergriffen betroffen zu sein, potentiell erhöhen. Aus einzelnen exemplarischen Aspekten können Ansatzpunkte für eine sinnvolle Präventionsarbeit im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung abgeleitet werden.

Die Bereiche wurden thematisch systematisiert, eine Zuteilung auf die einzelnen Ebenen der Modelle von FINKELHOR und BROCKHAUS/ KOLSHORN erfolgt anhand der einzelnen Aspekte, da eine eindeutige genaue Zuordnung zu den Ebenen durch die Komplexität der einzelnen Gesichtspunkte erschwert bleibt. Des Weiteren können in Bezug auf die einzelnen Aspekte keine Aussagen gemacht werden, in welchem Maße sie dazu beitragen die Gefahr von sexueller Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderung zu vergrößern. Demnach entspricht die gewählte Reihenfolge keiner Hierarchisierung oder Gewichtung von Risikofaktoren.

Einstellungen gegenüber Frauen und Mädchen mit Behinderung

Die Mythen über Menschen mit Behinderung spielen als Faktor, der die Gefahr eines sexuellen Missbrauchs potenziert, insofern eine Rolle, als dass sie sich auf erster Ebene der beiden vorgestellten Modelle verorten lassen und zwar in dem Sinn, dass hier falsche Bilder tradiert werden, die einen Übergriff als unreal und unvorstellbar erscheinen lassen und damit die besondere Problematik aus dem Blick der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit gerät und Schuldzuweisungen sowie Schwere der Tat fälschlicherweise in Frage gestellt werden. Dazu gehören Mythen, die Menschen mit Behinderung eine sexuelle Attraktivität absprechen, wie beispielsweise Vorurteile, dass behinderte Frauen nicht der Norm von einer attraktiven Frau entsprechen und somit unattraktiv, asexuell und nicht begehrenswert seien.

Damit wären sie mehr Objekt des Mitleides als der Begierde.⁸⁶ URSULA ENDERS spitzt diese Vorstellung pointiert zu „`Und wenn schon, sie soll doch froh sein, daß sich überhaupt einer für sie interessiert““⁸⁷

Gleichzeitig tragen diese Mythen dazu bei, die auf der zweiten Stufe der Vorbedingungen verorteten, Hemmschwellen zu reduzieren bzw. unterstützen sie Repräsentationen die übergriffiges Verhalten fördern. Dazu gehören Meinungen, Menschen mit Behinderung jeglichen Alters als asexuelle Wesen zu deklarieren und ihnen als die „ewigen Kinder“ das Persönlichkeitsrecht auf Sexualität abzusprechen. Konsequenz solcher Denkmuster sind Vorstellungen, die besagen, dass Menschen mit Behinderung die Tat nicht verstehen könnten und ihnen daher kein Schaden zugefügt werden würde.⁸⁸

Solche weitverbreiteten Meinungen in der Gesellschaft zu ändern, liegt leider nicht in den Möglichkeiten der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung, jedoch kann die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung dazu beitragen, Mädchen und Frauen zu stärken, damit sie Möglichkeiten haben, sich gegenüber diesen Abwertungen zu wehren.

BECKER führt als weitere problematische Einstellung, die die Hemmschwelle seitens des Täters herabsetzt, an, dass die Körpersprache häufig als Ersatzsprache zur Kontaktaufnahme und Herstellung körperlicher Nähe von Seiten der Frauen und Mädchen mit Behinderung verwendet wird. Diese nonverbalen Kommunikationsversuche werden fehlinterpretiert und sexualisiert, wodurch Mädchen und Frauen mit einer geistigen Behinderung dann im Umkehrschluss für die Tat verantwortlich gemacht werden.⁸⁹

Zudem wird Menschen mit Behinderung eine „geringere Glaubwürdigkeit“ zugeschrieben,⁹⁰ was als Folge der Mythen angesehen werden kann und auf jeden Fall ein neues Risiko beinhaltet, da sich hier im Sinne der Kosten-Nutzen-Abwägung das Risiko entdeckt zu werden für den Täter verringert. Denn, wenn Mädchen und Frauen mit Behinderung einen

⁸⁶ Vgl. BECKER ²2001, S.100

⁸⁷ Vgl. ENDERS ²1995, S.53

⁸⁸ Vgl. BECKER ²2001, S.99f. oder vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.56

⁸⁹ Vgl. BECKER ²2001, S.100f. oder vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.5

⁹⁰ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.58

Weg finden, von dem sexuellen Missbrauch zu berichten, so ergibt sich, da ihnen häufig nicht geglaubt wird, eine weitere Hürde. So gaben bei einer Befragung 55% der Frauen mit geistiger Behinderung an, dass ihnen beim Versuch jemandem von einem sexuellen Missbrauch zu erzählen, nicht geglaubt wurde. Die geringe Glaubwürdigkeit, die Menschen mit Behinderung häufiger als nichtbehinderten Opfern unterstellt wird, hat einen erheblichen Einfluss auf polizeiliche Anzeigen und bei Verhandlungen vor Gericht. Erschwerend kommt hinzu, dass Juristinnen und Juristen wenig vertraut mit den Lebenssituationen von behinderten Menschen sind. Außerdem sollte bedacht werden, dass Glaubwürdigkeitsgutachten von bestimmten Voraussetzungen, wie beispielsweise praktischer Urteilsfähigkeit oder Suggestibilität ausgehen. Diese Kriterien können von geistig behinderten Mädchen und Frauen oft kaum erfüllt werden.⁹¹

Daher gilt es in Programmen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung zu vermitteln, dass man über sexuelle Missbrauchserfahrungen sprechen kann und einem geglaubt wird. In der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sollte für die Mädchen und Frauen erfahrbar werden, dass ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen ernst genommen werden und dass sie für sich Vertrauenspersonen benennen können. Wichtige Bezugspersonen, wie beispielsweise Betreuerinnen oder Lehrerinnen, könnten folglich zeitweise am Kurs teilnehmen, um zu signalisieren, dass sie die Anliegen der Mädchen und Frauen ernst nehmen und ernst nehmen werden.

Gesellschaftlich bedingte Strukturen

Da die Einstellungen von Menschen ohne Behinderung gegenüber Menschen mit Behinderung nicht in einem luftleeren Raum zu verstehen sind, gilt es gesellschaftliche Strukturen zu betrachten, die zum einen solche Mythen hervorbringen und zum andern selbst als Faktoren wirken, die die Gefahr von sexueller Ausbeutung für Menschen mit Behinderung erhöhen.

Neben dem patriarchalen Machtverhältnis der Geschlechter stehen Mädchen und Frauen mit Behinderung zusätzlich in einem Verhältnis von ungleicher Macht in Bezug auf Menschen ohne Behinderung, was versucht wurde mit dem Begriff der „doppelten Diskriminierung“ zu

⁹¹ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.58f.

verdeutlichen. Laut NOACK/SCHMID werden Menschen mit Behinderung daher oftmals schon von vornherein zu Objekten degradiert.⁹²

ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER differenzieren das vorherrschende Machtungleichgewicht bezgl. der unterschiedlichen Machtquellen weiter aus: neben dem Machtgefälle Mann-Frau bzw. nicht-behindert und behindert, können noch vielfältige andere Machthierarchien im Leben von Frauen und Mädchen mit Behinderung festgestellt werden. Daraus lassen sich demnach weitere Faktoren ablesen, die das Risiko eines sexuellen Übergriffs potenzieren.

Eine Machtebene bezieht sich auf das *Machtungleichgewicht in Bezug auf Ressourcenmacht*. Dabei geht es um materielle Ressourcen aber auch die physische Überlegenheit. Daran schließt sich Angewiesenheit auf Dritte beispielsweise im Bereich der Körperpflege, Zubereitung/ Zu-sich-nehmen von Nahrung, Fortbewegung etc. an. Aus diesem Ungleichgewicht ergibt sich zum einen, dass die Betroffenen leichter für Übergriffe „empfänglich“ sein können und potentiellen Tätern eine Drohung reicht, um ihren Willen durchzusetzen. Es lässt sich also ein starker Zusammenhang zwischen der Hilfsbedürftigkeit und sexueller Gewalt vermuten.

ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER halten weiter fest, dass Menschen mit Behinderung in einem *Machtungleichgewicht in Bezug auf Artikulations- und Wissensmacht* stehen. Dies beinhaltet die Dimension der Kommunikation unter dem Aspekt, dass aufgrund der Behinderung keine adäquate verbale Kommunikation verfügbar ist oder dass durch die fehlende sexuelle Aufklärung kein Benennen/ Verstehen dessen, was mit ihnen passiert, erfolgen kann. Diesen Schwierigkeiten, auf Seiten der Frauen und Mädchen mit Behinderung, steht die Wortgewalt des Täters entgegen. Durch Geheimhaltungsgebote und durch Drohungen werden die Betroffenen zum Schweigen verurteilt, da für sie auch oft keine Möglichkeit besteht, die Aussagen des Täters zu überprüfen. Wenn sie es doch ausdrücken können, dann stehen sie auf Grund der unterstellten mangelnden Glaubwürdigkeit unter Beweisschuld.

Auf der gesellschaftlichen Ebene ist das *Machtungleichgewicht in Bezug auf Positionsmacht* zu verorten. Diesbezüglich halten die Autorinnen fest, dass die gesellschaftliche Position von Mädchen und Frauen mit Behinderung einer doppelten Ohnmachtsposition entspricht, da

⁹² Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.56f.

ihnen als Mensch mit Behinderung die Mündigkeit abgesprochen wird und sie gleichzeitig mit den Schwierigkeiten der gesellschaftlichen Frauenrolle konfrontiert sind. Demzufolge lässt sich ein Zusammenhang zwischen *dem Recht auf Selbstbestimmung und sexueller Gewalt ablesen*.

Zudem stehen Menschen mit Behinderung in einem *Machtungleichgewicht in Bezug auf Organisationsmacht*. Diese Form von ungleicher Machtverteilung ist, im Vergleich zu familiären Strukturen, vor allem in Institutionen, insbesondere großen komplexen Einrichtungen, stark ausgeprägt. Denn das Leben in solchen großen Einrichtungen geht einher mit einer Isolation von der Welt außerhalb dieser Einrichtung. So dass die Möglichkeiten der freien Wahl mit wem man/frau vernetzt sein möchte, aufgrund der Unmündigkeit oder der örtlichen Abgeschiedenheit oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung sehr eingeschränkt sind.

Zusätzlich führen ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER die Problematik an, dass Menschen mit Behinderung in ihren Anliegen in der Regel von nicht behinderten Menschen vertreten werden, respektive müssen sie sich vertreten lassen. Dadurch sind die Möglichkeiten sehr eingeschränkt, Einfluss auf die Gestaltung des Alltags und die Strukturen des alltäglichen Lebens zu nehmen.

Diese ungleiche Machtverteilung, wie sie ZEMP, PIRCHER und NEUBAUER skizzieren, hat zur Folge, dass verschiedene Bedingungen geschaffen werden, die sexuelle Übergriffe gegen bestimmte benachteiligte Personengruppen zu begünstigen scheinen. Denn gerade soziale Distanz und ein niedriger sozialer Status erhöhen laut CROSSMAKER die Missbrauchsgefahr.⁹³ So sind einerseits Handlungsmotivationen gegenüber weniger privilegierten Personengruppen Macht ausüben zu wollen höher einzuschätzen, als gegenüber Gruppen, die auf allen Ebenen über entsprechende Mittel verfügen, um selbst Macht auszuüben. Dies entspricht der Alltagsmetapher des Fahrradfahrers, der sich nach oben bückt und nach unten tritt.

Auf Ebene der Handlungsmöglichkeiten ergeben sich durch die ungleiche Verteilung von Macht ebenfalls entsprechende Möglichkeiten Handlungen zu realisieren.

⁹³ Vgl. Crossmaker 1991, S.52 zit. nach Becker 2001, S.99

Auf der vierten Ebene des Modells von Finkelhor, welche die Möglichkeiten zur Gegenwehr eines potentiellen Opfers anspricht, wird durch die Ungleichheit in der Machtverteilung deutlich, dass der Täter dem Opfer in vielerlei Hinsicht „überlegen“ zu sein scheint.

Die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung kann dazu beitragen den Mädchen und Frauen Ressourcen im psychischen Bereich zu eröffnen.

Bzgl. der Artikulations- und Wissensmacht ist es möglich in einem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs beispielsweise Möglichkeiten zur Verdeutlichung eines „Neins“ kennenzulernen, des Weiteren steht natürlich auch die Vermittlung um die eigenen Rechte im Mittelpunkt eines Kursangebots.

Auf das Machtungleichgewicht im Sinne der Positionsmacht kann ein Angebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung m.E. nur schwer Einflussnehmen, da hier v.a. in gesellschaftlichen Dimensionen Veränderungen angestrebt werden müssen.

Ich denke im Sinne der Organisationsmacht ist es wichtig, dass in den Kursen sehr an der konkreten Lebenswelt der Teilnehmerinnen gearbeitet werden sollte, so dass im Rahmen der ihnen gegebenen Möglichkeiten Alternativen entwickelt werden, die dabei helfen den Alltag selbstbestimmt zu gestalten.

Wohnen und Leben

Leben im Heim: Es ist davon auszugehen, dass in Deutschland viele Menschen, die von einer Behinderung betroffen sind, in Heimeinrichtungen leben. Diesen Umstand gilt es näher zu durchleuchten, da verschiedenen Studien zufolge eine solche Wohn- und Lebenskonstellation sexuelle Übergriffe zu begünstigen scheint.⁹⁴

In den Erhebungen zum Ausmaß von sexuellen Übergriffen auf Frauen und Mädchen mit Behinderung wurde deutlich, dass die Täter meist aus dem Nahraum der betroffenen Mädchen und Frauen kommen und somit im Heimkontext Mitarbeiter und Mitbewohner den Täterkreis erweitern. Denn schon allein die größere Anzahl von Pflegekräften erhöht die Gefahr eines sexuellen Übergriffs.⁹⁵ Hier kommt in den meisten Einrichtungen eine hohe Personalfuktuation hinzu, die einerseits die Anzahl der betreuenden Personen erhöht und

⁹⁴ Vgl. BECKER ²2001, S.83

⁹⁵ Vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.78 oder vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.57

andererseits eine Verschleierung der sexuellen Ausbeutung durch die kurze Verweildauer der Betreuenden ermöglicht.⁹⁶

Des Weiteren ist der Lebensalltag von Menschen mit Behinderung in Heimeinrichtungen stark reglementiert, was auch teilweise den Bereich der Sexualität betrifft.⁹⁷

Demnach sind laut WALTER Menschen mit Behinderung in ihrem Sexualverhalten abhängig von der Toleranz und den moralischen Einstellungen ihrer Betreuerinnen und Betreuer bzw. der Heimträger. Denn diese bestimmen die Realisationsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen von Sexualität und können damit darüberhinaus den Grad eines erfüllten Sexuallebens bestimmen. WALTER bezeichnet daher die Sexualität von Menschen mit Behinderung als eine behinderte oder verhinderte, zumindest fremdbestimmte Sexualität. Aus diesen Rahmenbedingungen ergibt sich für WALTER der strukturelle Hintergrund für sexuelle Gewalt. Wobei er zusätzlich die Frage aufwirft, ob nicht bereits dieser strukturelle Rahmen als Gewalt benannt werden sollte.⁹⁸

Die Autorin CROSSMAKER sieht ebenfalls in den institutionalisierten Lebensbedingungen die Ursache, für die weitaus höhere Gefahr für Menschen mit einer geistigen Behinderung von Gewalt betroffen zu sein. Sie führt unter anderem das Machtgefälle in Institutionen als Nährboden für sexuelle Gewalt an, denn „immer dann, wenn ein Machtungleichgewicht besteht, ist die Möglichkeit zum Mißbrauch gegeben.“⁹⁹

Eine weitere Folge eines abgeschlossenen Heimkomplexes sind die eingeschränkten Möglichkeiten im Falle eines Missbrauchs Hilfe zu bekommen. Denn hier sind Betroffene voll und ganz auf die Hilfe und Unterstützung von engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angewiesen.¹⁰⁰

⁹⁶ Vgl. GERDTZ 2003, S.37

⁹⁷ Vgl. BECKER ²2001, S.84

⁹⁸ Vgl. WALTER 1991, S.14f. zit. nach BECKER ²2001, S.85

⁹⁹ CROSSMAKER 1991, S.207 zit. nach BECKER ²2001, S.85

¹⁰⁰ Vgl. BECKER ²2001, S.85

Anlaufstellen sind für Frauen und Mädchen mit Behinderung schwer erreichbar und das Wissen um entsprechende Beratungsstellen ist unter den Frauen und Mädchen wenig verbreitet.¹⁰¹

GERDTZ weist darauf hin, dass in Institutionen, aus Furcht vor einem schlechten Ruf, nicht alle Fälle konsequent verfolgt werden.¹⁰²

Für die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung ist es nicht möglich vorhandene Heimstrukturen zu durchbrechen. Es können den Teilnehmerinnen lediglich Möglichkeiten aufgezeigt werden, wo sie außerhalb der Einrichtung Unterstützung holen können. Die Erreichbarkeit jedoch hängt wiederum an den institutionellen Heimbedingungen.

Situationen im Alltag: Aus dem sonderpädagogischen Förderbedarf ergeben sich verschiedene Situationen im Alltag von Menschen mit Behinderung, in denen sie mit Professionellen alleine sind. Laut FINKELHOR ergibt sich daraus eine Vorbedingung, die auf der dritten Ebene seines Modells zu verorten ist und im Sinne von BROCKHAUS und KOLSHORN lassen sich diese Situationen auch als „Handlungsmöglichkeit“ interpretieren.

Gesellschaftliche Isolation: WEINWURM-KRAUSE geht davon aus, dass die für Menschen mit Behinderung erhöhte Gefahr, Opfer von sexuellem Missbrauch zu werden, mit der gesellschaftlichen Position, als „ohnmächtige Lage“ am Rande der Gesellschaft, in Verbindung gebracht werden kann.¹⁰³

Die stigmatisierenden Verhaltensweisen von außenstehenden Personen können zu einer Isolation behinderter Menschen und ihrer Familien führen.¹⁰⁴

Andere Autoren machen die Isolation der Familie mit einem behinderten Kind an dem erhöhten Pflege- und Betreuungsaufwand fest, der zu weniger Aktivitäten außer Haus führen kann.¹⁰⁵ Nach Untersuchungen von FINKELHOR kann die soziale Isolation von Familien auf der dritten Ebene seines Modells einen Risikofaktor für sexuellen Missbrauch

¹⁰¹ Vgl. GERDTZ 2003, S.38

¹⁰² Vgl. GERDTZ 2003, S.38

¹⁰³ Vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.78

¹⁰⁴ Vgl. CLOERKES 1988, S. 90-91, zit. nach vgl. BECKER ²2001, S.81

¹⁰⁵ Vgl. BECKER ²2001, S.81

darstellen.¹⁰⁶ Die soziale Isolierung von der peer group wird von Finkelhor als ein weiterer Risikofaktor gewertet.¹⁰⁷ Für Mädchen mit geistiger Behinderung gilt, dass das große Einzugsgebiet von Sondereinrichtungen, den Kontakt zu Gleichaltrigen erschwert. Durch fehlende Freundschaften fehlt zum einen die Möglichkeit sich über sexuelle Gewalterfahrungen auszutauschen, zum anderen fehlen Freundinnen oder Freunde die eventuell auftretende Verhaltensveränderungen bemerken könnten. Dies hat zur Folge, dass die Möglichkeit einer Aufdeckung von sexuellem Missbrauch verringert wird.¹⁰⁸

Die soziale Isolation und die fehlende Verarbeitung der eigenen Behinderung können auf der anderen Seite auch dazu führen, dass sich ein drängender Wunsch nach Anerkennung, Zuneigung und Normalität entwickelt. Durch Kontakte zu Männern ohne Behinderung und sexuelle Verfügbarkeit lässt sich die Befriedigung dieser Bedürfnisse erkaufen und der Wunsch zur ersehnten eigenen Normalität Zugriff zu erhalten wird scheinbar erreicht.¹⁰⁹ NOACK/ SCHMID weisen darauf hin, dass es sich hier um eine schmale Gradwanderung handelt. Da eine große Schwierigkeit besteht, inwieweit von außen erwogen werden kann, an welcher Stelle der freie Wille in das Ausnutzen von Hilflosigkeit übergeht.¹¹⁰

Für Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse wird, auf dem Hintergrund dieser Überlegungen, die soziale Dimension des Gruppenangebots deutlich. So kann eine Isolation durch einen Kurs teilweise aufgehoben werden und es ergeben sich für die Teilnehmerinnen Möglichkeiten sich untereinander auszutauschen. Jedoch sollten die Ansprüche diesbezüglich nicht zu hochgesetzt werden, da damit gerechnet werden muss, dass Mädchen und Frauen, in einer sehr isolierten Lage weniger die Möglichkeit haben an einem entsprechenden Angebot teilzunehmen.

¹⁰⁶ Vgl. FINKELHOR 1984, S.57f. zit. nach BECKER²2001, S.81

¹⁰⁷ Vgl. FINKELHOR 1980, S.271f. zit. nach BECKER²2001, S.81

¹⁰⁸ Vgl. BECKER²2001, S.82

¹⁰⁹ Vgl. BECKER²2001, S.81 oder vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.59

¹¹⁰ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.59

Physische Komponenten der Behinderung

Eingeschränkte körperliche Selbstbestimmung und geringe Intimsphäre: Die Unterscheidung von eigenem und fremdem Willen wird in Anbetracht vieler bevormundenden Situationen bei Ärzten, Therapeuten etc. erschwert.¹¹¹

Durch ärztliche Behandlungen, pflegerische oder therapeutische Maßnahmen erleben Menschen mit Behinderung alltäglich Eingriffe in ihre Intimsphäre. Demnach kann der sexuelle Missbrauch als ein Gewalteingriff neben vielen anderen angesehen werden.¹¹²

Zudem haben die Betroffenen keinen Einfluss darauf, wer sie pflegen soll, geschweige den, dass die Intimpflege nur von Frauen durchgeführt wird.¹¹³

Und gerade im pflegerischen Bereich fällt es schwer zu bestimmen, wo die Grenze zu übergriffigen Verhalten verläuft. Außerdem führen die regelmäßigen Missachtungen der Privat- und Intimsphäre, die vermehrt in Institutionen stattfinden, dazu, dass es den Betroffenen schwer fällt, eigene Grenzen kennenzulernen. Denn das Zulassen von Wut und Scham erschwert das Überleben solcher Situation.¹¹⁴

Die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung kann an diesem Punkt ansetzen und die Frauen und Mädchen dabei unterstützen, ihre eigenen Grenzen kennen und schützen zu lernen.

Körperliche Beeinträchtigungen: Körperliche Beeinträchtigungen können dazu führen, dass die Fähigkeit, sich gegenüber sexuellen Übergriffen zu wehren beeinträchtigt sein kann und eine körperliche Gegenwehr nur erschwert möglich ist.¹¹⁵ Diese mögliche Wehrlosigkeit stellt laut SOBSEY einen Risikofaktor Opfer von sexueller Gewalt zu werden dar: „Die Unfähigkeit von behinderten Menschen sich körperlich zu wehren, kann einen weiteren Risikofaktor darstellen. Beeinträchtigung der Mobilität sowie sensorische und intellektuelle

¹¹¹ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.56

¹¹² Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.56

¹¹³ MAYER, ANNELIESE 1992, S.70 zit. nach BECKER ²2001, S. 89

¹¹⁴ Vgl. BECKER ²2001, S.88f.

¹¹⁵ Vgl. SCHMETZ 1998, S 68f. oder vgl. BECKER ²2001, S.94

Beeinträchtigungen können häufig die Fähigkeit einer Person, sich gegen Mißbrauch zu wehren oder ihm zu entkommen, beeinflussen.“¹¹⁶

Im Sinne der Kosten-Nutzen-Abwägung sind WEINWURM-KRAUSE zu Folge in Täterkreisen Meinungen vertreten die, je nach Behinderung, das Risiko Aufzufliegen für den Täter herabsetzen. So verfallen manche dem Glauben Blinde könnten den Täter nicht identifizieren und Menschen mit einer geistigen Behinderung könnten den Vorgang nicht verstehen.¹¹⁷

SCHMETZ sieht in den eingeschränkten Möglichkeiten der Kommunikation die Gefahr, dass eine verbale Gegenwehr oder Mitteilungen im Nachhinein für die Betroffenen erschwert sind und damit das Erkennen des Missbrauchs vereitelt wird.¹¹⁸ Die Wahrscheinlichkeit, dass der Missbrauch aufgedeckt wird ist demnach gering, da den Betroffenen häufig auch das entsprechende Vokabular fehlt die sexuellen Handlungen als solche zu beschreiben, werden Signale oft nicht wahrgenommen oder fehlinterpretiert.

Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung versuchen hier individuelle Strategien und Techniken sich körperlich zur Wehr zu setzen, zu vermitteln. Dabei orientieren sich die Trainerinnen an den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Mädchen und Frauen.

Sterilisation: Sterilisation kann einen weiteren Risikofaktor, Opfer von sexuellem Missbrauch zu werden, darstellen. Zwangsterilisationen von Menschen mit Behinderung konnten noch bis zum Jahr 1992 ohne Einwilligung der betroffenen Frauen erfolgen. Heute darf ein solcher Eingriff auf Grundlage des §1905 des BGBs nur mit Einwilligung der Betroffenen selbst unabhängig vom Alter und der Geschäftsfähigkeit erfolgen. Kann eine Einwilligung nicht erfolgen so werden diese Fälle per Gesetz genau geregelt.¹¹⁹ Die Problematik der Sterilisation hängt BECKER zu Folge eng mit den Einstellungen nichtbehinderter Menschen zu

¹¹⁶ SOBSEY 1988, S.2 zit. nach BECKER ²2001, S.94

¹¹⁷ Vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.78

¹¹⁸ Vgl. SCHMETZ 1998, S 68f.

¹¹⁹ Vgl. Bürgerliches Gesetzbuch Buch 4 Familienrecht; Abschnitt 3 Vormundschaft, Rechtliche Betreuung, Pflegschaft; Titel 2 - Rechtliche Betreuung, § 1905

Beziehungen geistig behinderter Frauen sowie zur Sexualerziehung zusammen.¹²⁰ Denn mit Maßnahmen der Sterilisation, die durch die bereits mehrfach zitierten Mythen („Frauen mit Behinderung seine asexuell“ etc.) genährt werden, wird der Frau erneut der Anspruch auf sexuelle Selbstbestimmung entzogen.

Exakte Zahlen über das Ausmaß von Sterilisationen behinderter Mädchen existieren nicht, es ist jedoch davon auszugehen, dass eine Sterilisation bei Frauen mit Behinderung weitaus häufiger vorliegt als bei Frauen ohne Behinderung. Über die Begründung einer Sterilisation ist das führende Argument von Seiten der Eltern, die Angst vor den Folgen eines sexuellen Übergriffs.¹²¹ Diese Argumentation ist jedoch nicht haltbar, denn eine Sterilisation verhindert eine Schwangerschaft, nicht aber sexuellen Missbrauch. Im Gegenteil: der Übergriff kann von dem potentiellen Täter, der bekanntlich eher aus dem Nahraum der Opfer stammt und somit um die Sterilisation Bescheid weiß, als folgenlos eingeschätzt werden, da die Gefahr durch eine Schwangerschaft auf Missbrauch aufmerksam zu werden nicht besteht.¹²²

Psychische, soziale und emotionale Anteile einer Behinderung

Psychische Abhängigkeit: Aufgrund einer existenziellen Abhängigkeit im physischen, aber auch psychischen Bereich haben die Betroffenen geringere Chancen der Situation zu entkommen.¹²³ Für den Täter kann es einfacher sein, ein potentielles Opfer in einem psychischen Abhängigkeitsgefälle unter Druck zu setzen, einzuschüchtern und zu manipulieren.

Wenn sexueller Missbrauch als Ausdruck eines Abhängigkeits- oder Machtverhältnisses angesehen wird, dann wird ersichtlich, dass, durch die erhöhte Abhängigkeit von Menschen mit Behinderung auch im Alter, die Wahrscheinlichkeit eines sexuellen Missbrauchs steigt.¹²⁴

Die Sozialisation von Mädchen mit Behinderung zielt verstärkt auf Anpassung, Gehorsam und Unterordnung ab, so werden Mädchen mit Behinderung dahingehend erzogen, dass sie

¹²⁰ Vgl. BECKER ²2001, S.106

¹²¹ Vgl. BECKER ²2001, S.107.

¹²² Vgl. BECKER ²2001, S.108

¹²³ Vgl. HALLSTEIN 1995, S.176

¹²⁴ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.57

das zu tun haben, was von ihnen verlangt wird.¹²⁵ Hier bleibt wenig Spielraum, seine eigenen Bedürfnisse zu entwickeln bzw. zuzulassen, was in den Modellen nach FINKELHOR und BROCKHAUS/ KOLSHORN eine wichtige immaterielle Ressource darstellen kann. HALLENSTEIN verweist hier auf die Problematik von strukturellen Bedingungen, die dazu beitragen, dass ein selbstbehauptetes Verhaltensrepertoire, wie beispielsweise ein selbstbestimmtes „Nein-Sagen“, nicht in Einklang zu bringen ist mit Routineabläufen in der Versorgung und Pflege und somit gleichzeitig einen Nährboden für sexuelle Übergriffe darstellen kann.

Gleichzeitig muss davon ausgegangen werden, dass Mädchen mit einer Behinderung verstärkt dazu angehalten werden, sich angepasst und unauffällig zu verhalten, um damit die Auffälligkeit der Behinderung zu kompensieren.¹²⁶

Daher kann die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung an der Vermittlung von differenziertem Wissen über Verhaltensweisen anderer Personen ansetzen. Es geht darum, den Mädchen und Frauen nahezu legen, dass sie auf ihre Gefühle vertrauen können und niemand das Recht hat bestimmte Grenzen zu übertreten.

Mangelnde sexuelle Aufklärung: Fehlt das Wissen und Informationen zur Sexualität, fehlen Möglichkeiten sich gegen Übergriffe wehren zu können.¹²⁷ So zeigt BRAUN auf: „Das Mädchen muss eine Sprache haben für sexuelle Handlungen, für Körperteile und Funktionen. Nur so wird vermieden, daß ein Täter die natürliche sexuelle Neugier des Kindes für seine Zwecke mißbrauchen kann und nur so ist das Kind in der Lage, über ein Mißbrauchserlebnis zu erzählen.“¹²⁸ Eltern, Heimerziehern etc. fällt das teilweise schwer, so dass Sexualerziehung nur bedingt stattfindet. In der Zwischenzeit sind diesbezüglich einige Fortschritte erzielt worden, so gehört eine angemessene Sexualerziehung, die den Bereich des sexuellen Missbrauchs thematisiert, zu einem festen Bestandteil des Bildungsplans für Geistigbehinderte.¹²⁹ In Anbetracht dessen, dass dieser Bildungsplan erst seit 2009 in Kraft

¹²⁵ Vgl. HALLENSTEIN 1995, S.174 oder vgl. SCHMETZ 1998, S 68 oder vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.78

¹²⁶ Vgl. BECKER ²2001, S.92

¹²⁷ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.59

¹²⁸ BRAUN 1989, S.191-192 zit. nach BECKER ²2001, S.101

¹²⁹ Siehe Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, Themenfeld: Körperlichkeit, Sexualität

getreten ist, muss m.E. davon ausgegangen werden, dass diese Bedingungen mehr für die nun heranwachsende Generation gelten, jedoch letzten Endes mehrere Generationen von Menschen mit Behinderung keine adäquate Sexualerziehung erfahren durften. Daher können die ehemals aufgestellten Thesen durchaus weiter ihren Anspruch aufrechterhalten. Sexualerziehung und Aufklärung über sexuellen Missbrauch könnte somit einen weiteren wichtigen Baustein der Erwachsenenbildung darstellen.

Eine restriktive Erziehung versperrt Mädchen mit Behinderung Erfahrungen mit dem eigenen Körper. Damit werden differenzierte Vorstellungen des eigenen Körpers erschwert und eine angemessene Integration in das Selbstkonzept wird gefährdet.¹³⁰ „Oftmals haben geistig behinderte Menschen ein diffuses Körpererleben. Der eigene Körper wird als fremd, als ein ‘Ding’ erfahren, das von außen bestimmt und manipuliert werden kann. Der Körper gehört der Außenperson und nicht dem eigenen Ich.“¹³¹

Zudem fehlen den Mädchen mit Behinderung Möglichkeiten ihre sexuelle Neugier ungestört auszuleben. Denn Situationen, die sogenannte „Doktorspielchen“ zulassen, existieren aufgrund der ständigen Betreuungssituation selten.¹³²

Die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung kann hier als wichtige Komponente einen Beitrag zur sexuellen Aufklärung leisten. Allerdings müssen andere Instanzen wie beispielsweise Schule, andere Einrichtungen und Eltern ebenfalls für eine altersangemessene Sexualerziehung sorgen.

Fehlendes Präventionsmaterial: In der Zwischenzeit wurden für den Grund- und auch Förderschulbereich verschiedene Präventionsangebote entwickelt. Aber für Menschen mit einer geistigen Behinderung fehlt es derzeit noch immer an geeigneten Materialien und entsprechenden Kursangeboten, die sich den Bedürfnissen von Frauen und Mädchen mit Behinderung anpassen. Wünschenswert wäre die Entwicklung von einfachem und bildlich

und Partnerschaft, S.179

¹³⁰ Vgl. HALLSTEIN 1995, S.175

¹³¹ Vgl. HALLSTEIN 1995, S.175

¹³² Vgl. SENN 1993, S.36f. zit. nach GERDTZ 2003, S.37

gestütztem Material zur Prävention.¹³³ Vor allem für erwachsene Frauen gilt es m.E., altersadäquates Material zu entwerfen, das sich den Ansprüchen der Frauen orientiert.

Selbstbewusstsein: Die extreme Abhängigkeit von Erwachsenen, die geistig behinderte Kinder und Jugendliche erleben, führt dazu, dass ein Gefühl und ein Erfahren von eigener Stärke eher selten sind.¹³⁴

Erschwerend spielt hier ebenfalls die soziale Isolation eine Rolle, denn verschiedenen Autoren zu Folge behindern mangelnde Beziehungen zur peer group die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins.¹³⁵

Die oben skizzierten negativen Fremdeinschätzungen von Menschen mit Behinderung können ebenfalls zu Folge haben, dass ein negatives Körperbewusstsein unterstützt wird. Dies wird verstärkt durch besagte ärztliche Untersuchungen, therapeutische Behandlungen und tägliche Eingriffe in die Intimsphäre. So beschreibt REGER die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Mädchen mit Behinderung wie folgt: „Behinderten Mädchen wird beigebracht, ihren Körper `nicht so ernst zu nehmen` und ihr Selbstwertgefühl vom Körper getrennt aufzubauen, also ihren Körper abzuspalten.“¹³⁶ D.h. Mädchen mit Behinderung erleben sich selbst als nicht der Norm entsprechend, als „so sein“, wie sie nicht sein sollten.¹³⁷ Dies kann den Aufbau einer selbstbewussten Persönlichkeit und die Entwicklung eines positiven weiblichen Selbstwertgefühls erschweren. Zudem werden Mädchen generell eher zu Anpassungsfähigkeit und nicht zu Selbstbewusstsein und Stärke erzogen.¹³⁸

Das Fehlen birgt daher insofern die Gefahr eines Übergriffs, da Selbstbewusstsein und Stärke des Selbstwertgefühls im Wesentlichen die Grundlagen sind, die dazu befähigen sich zu wehren.

¹³³ Vgl. GERDTZ 2003, S.38

¹³⁴ Vgl. BECKER²2001, S.88f.

¹³⁵ Vgl. BECKER²2001, S.90

¹³⁶ REGER, 1992, S.84 zit. nach BECKER²2001, S.90

¹³⁷ DEGENER 1992, S.152 zit. nach BECKER²2001, S.90

¹³⁸ Vgl. BRAUN 1989b, S.17 zit. nach BECKER²2001, S.91

Demzufolge kann die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung hier anknüpfen und durch die Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls eine Basis schaffen, sich zu Wehr zu setzen.

Emotionale Bedürftigkeit: Der Argumentation von WEINWURM-KRAUSE zu Folge erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, Opfer von sexueller Gewalt zu werden, durch die emotionale Bedürftigkeit. Die Autorin argumentiert hier einerseits mit der Argumentation der besonderen Herausforderung für Eltern bei der Geburt eines Kindes mit Behinderung, andererseits führt sie an, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene häufiger in stationären Einrichtungen untergebracht sind und damit eine emotionale Bedürftigkeit einhergeht.¹³⁹ Erstere Argumentationslinie von WEINWURM-KRAUSE gilt es kritisch zu hinterfragen, da es sich hier m.E. keinesfalls um eine generalisierbare Aussage über Menschen mit einer Behinderung handelt.

Die Problematik veräußert sich m.E. vor allem in der *Grauzone zwischen Normalität und Übergriff*: Wenn sexuelle Übergriffe in den Kontext des normalen Tagesablauf eingebettet werden und der schmale Grad zwischen Zärtlichkeit und Zudringlichkeit, zwischen pflegerischer Tätigkeit und Übergriff übertreten wird, so ist es für die Betroffenen oft schwer diesen Übergriff als solchen zu erkennen, insbesondere, wenn zu der Person eine enge emotionale Beziehung besteht. HALLSTEIN zu Folge besteht hier die Gefahr, dass Bedürfnisse nach Zärtlichkeit und Anerkennung von der Person, die den Übergriff verübt, uminterpretiert und als Legitimation für den Missbrauch verwendet werden können.¹⁴⁰

Abschließende Anmerkung: Ich denke es ist selbstverständlich, dass den hier aufgeführten Aspekten keine generalisierbare Aussagekraft zu Grunde liegt, die den Anspruch erhebt, auf jedes Mädchen oder jede Frau mit Behinderung zu zutreffen. Des Weiteren darf den Überlegungen kein Ursache-Wirkungs-Schema zugeschrieben werden. Aber ich denke, es wurde ersichtlich, dass einige Faktoren in der Lebenswelt von Menschen mit Behinderung ausgemacht werden können, die zu einem erhöhten Risiko, von sexualisierter Gewalt

¹³⁹ Vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.77

¹⁴⁰ Vgl. HALLSTEIN 1995, S.176

betroffen zu sein, beitragen, da sie teilweise auch in Verbindung mit den multifunktionalen Ursachenmodellen als Erklärungsfaktoren identifiziert werden konnten.

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung keinen Einfluss auf alle genannten Aspekte bewirken kann, da diese teilweise durch unterschiedliche Faktoren wie Erziehung und Einstellungen der Gesellschaft bedingt sind. Folglich ist es für die Präventionsarbeit bedeutsam, nicht nur Risikofaktoren auszuschalten, sondern darüberhinaus alle Bereiche zu Gunsten von Menschen mit einer Behinderung zu verändern.¹⁴¹

4.2.5 Schwierigkeiten der Intervention bei sexueller Gewalt gegen Frauen und Mädchen mit Behinderung

In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass im Bezug auf das Erkennen eines sexuellen Missbrauchs Schwierigkeiten bestehen. Diese Schwierigkeit wahrzunehmen und abzubauen kann Aufgabe der Prävention sein, da hierin für die Betroffenen ein Weg aus der Tabuisierung aufgezeigt werden kann.

Eine Hürde beinhaltet, laut GERDTZ, das Erkennen von Signalen, mit denen das Kind versucht auf die sexuellen Gewalterfahrungen hinzuweisen.

Dieses Deuten der Signale, vor allem von Verhaltensauffälligkeiten, erweist sich bei Frauen und Mädchen mit Behinderung oftmals problematischer als bei nichtbehinderten Opfern, da auffällige Verhaltensweisen häufig vereinfachend der Behinderung zugeschrieben werden, ohne Ursachen tiefer zu ergründen.

Auf die Folgen von sexuellem Missbrauch kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden, es ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass die Erfahrung eines sexuellen Missbrauchs für die Betroffenen, unabhängig von einer Behinderung, eine traumatische Auswirkung hat und mit verschiedenen Reaktionen und Sekundärschädigungen zu rechnen ist.

Die Möglichkeit den sexuellen Missbrauch mittels außenstehenden Tatzeugen aufzudecken, ist als relativ gering einzuschätzen.

¹⁴¹ Vgl. GERDTZ 2003, S.38

Durch Kommunikationsschwierigkeiten ist ein mündlicher Bericht für manche Opfer schwer möglich. Wenn sie die Möglichkeit haben, sich zu äußern, so greift an dieser Stelle das Vorurteil der fraglichen Glaubwürdigkeit von Menschen mit Behinderung.

Ein weiterer Weg, der sich öffnet, um sexuelle Ausbeutung aufzudecken, besteht in der Interpretation von nonverbalen Signalen wie Zeichnungen. Jedoch besteht hier die Problematik, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Betroffenen die Möglichkeit haben, sich zeichnerisch auszudrücken. In der Beobachtung von Spielsituationen, besonders in Rollenspielen, besteht eine weitere Option nonverbale Hinweise auf sexuelle Gewalterfahrungen zu gewinnen.

Zudem ergibt sich aus unterschwelligen Schuldzuweisungen an das Opfer eine weitere Schwierigkeit, den sexuellen Missbrauch aufzudecken.¹⁴²

Als Fazit für Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung lässt sich daraus ablesen, dass die Mädchen und Frauen gestärkt werden sollen, sich jemandem anzuvertrauen und ihnen Strategien an die Hand gegeben werden, in verschiedenen Formen Missbrauchssituationen zu bewältigen. Weiter bleibt es natürlich unerlässlich, Fachpersonal an Einrichtungen und Schulen entsprechend zu sensibilisieren, damit sie diese Signale adäquat wahrnehmen, darauf eingehen und passend reagieren können.

5. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung als präventive Maßnahme

Durch die Enttabuisierung von sexuellem Missbrauch durch die Frauenbewegung, wurde, mit der Veröffentlichung des gravierenden Ausmaßes und den schwerwiegenden Folgen, zugleich die Notwendigkeit von präventiven Maßnahmen thematisiert. So gibt es in Deutschland seit 1979 WenDo-Trainerinnen, die eine spezielle Form der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung von Frauen für Frauen und Mädchen anbieten. Weitere Konzepte zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung kamen im Laufe der Jahre hinzu.

Ein spezielles Kursangebot für Frauen und Mädchen mit Lernschwierigkeiten oder geistiger Behinderung wird in Deutschland, parallel zur vermehrten Auseinandersetzung mit den

¹⁴² GERDTZ 2003, S.42f.

erschweren Lebensbedingungen von Frauen und Mädchen mit Behinderung in der Öffentlichkeit, seit den 90'ern Jahren des vergangenen Jahrhunderts angeboten.¹⁴³

Die neuartigen Angebote präventiver Maßnahmen, die häufig eine Mischform von unterschiedlichen Ansätzen darstellen, distanzieren sich meist eindeutig von der impliziten Mitverantwortung der Opfer, wie sie z.B. durch den „Lolitaefekt“, „Schuldzuweisung aufgrund von Kleidung“, „auffallendem“ oder „unvorsichtigem“ Verhalten etc. transportiert wird.¹⁴⁴

Jedoch weisen kritische Stimmen daraufhin, dass der Markt an Selbstverteidigungsanbieterinnen und -anbietern so enorm gewachsen sei, dass er für die Interessentinnen zunehmend unüberschaubar geworden sei. Dabei entwickelten sich nach Angaben des Frauenkommunikationszentrums ARANAT E.V. neben seriösen Trainingsangeboten auch eine Reihe kritisch einzuschätzender Kurse.¹⁴⁵

Die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung als Präventionsmaßnahme setzt daran an, das Risiko eines sexuellen Übergriffs gezielt herabzusetzen und den potentiellen Opfern Überlebensstrategien zu vermitteln. Dabei wird heute der Selbstbehauptung, im Sinne von Strategien, die es ermöglichen sich in alltäglichen Situationen zu Wehr zu setzen und im Vorfeld Übergriffe abzuwehren, ein größerer Stellenwert zugeschrieben als der direkten Selbstverteidigung, die Möglichkeiten zur körperlichen Gegenwehr miteinschließt.¹⁴⁶

Um die Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangebote differenzierter betrachten zu können, möchte ich zunächst allgemeine Aspekte der Prävention aufzeichnen, um anschließend die Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auf diesem Hintergrund theoretisch einzuordnen.

Der Begriff Prävention lässt sich aus dem lateinischen Wort „prevenire“ ableiten, was soviel wie vorbeugen bzw. verhüten bedeutet. Prävention als pädagogisches Handeln lässt sich

¹⁴³ Vgl. BERGMANN 2002, S.3 oder vgl. MARSCHNER 2005, S.11

¹⁴⁴ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND⁴2008, S.52

¹⁴⁵ ARANAT E.V. 2000, S.5

¹⁴⁶ Vgl. MARSCHNER 2005, S.11

somit als Maßnahme, die vorausschauend unerwünschten Ereignissen entgegenwirkt, verstehen.

Die Prävention richtet sich daher immer an dem Gegenstand, der verhindert werden soll, aus.¹⁴⁷ In Bezug auf die sexuelle Missbrauchsthematik ergibt sich: „Die Präventionsthemen sind die Antwort der Pädagogik auf Täterstrategien und missbrauchsbegünstigende Umstände“¹⁴⁸

Bei Angeboten der Prävention wird in drei Stufen unterschieden, die für das Thema „sexuelle Gewalt“ brauchbar gemacht werden können:

- (1.) *Primäre Prävention*: Bei der Primären Prävention ist das Anliegen, bereits im Vorfeld einen sexuellen Missbrauch zu verhindern, indem unter anderem die Mädchen und Frauen aber auch Jungen und Männer gestärkt werden und lernen Grenzen zu ziehen sowie diese zu verteidigen.
- (2.) *Sekundäre Prävention*: Die sekundäre Prävention bezieht sich auf die frühe und rechtzeitige Erkennung von sexuellem Missbrauch, demgemäß geht es hier unter anderem um die Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und anderen begleitenden Personen.
- (3.) *Tertiäre Prävention*: Die Tertiäre Prävention zielt auf die Verhinderung von Sekundärschädigungen ab, daher wird mit der tertiären Prävention vermehrt der Bereich der Intervention in Verbindung gebracht. Hier sind beratende oder therapeutische Angebote und intervenierende Maßnahmen verortet, die darauf abzielen, das Ausmaß der negativen Folgen für die Betroffenen zu minimieren.¹⁴⁹

Im Folgenden soll nun hauptsächlich auf die Primäre Prävention eingegangen werden, da sich ein Kursangebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auf genau dieser Ebene verorten lässt. Diese Verortung lässt sich damit begründen, dass es in einem solchen Angebot verstärkt darum geht, wie sexueller Gewalt im Vorfeld vorbeugend

¹⁴⁷ Vgl. GERDTZ 2003, S.53

¹⁴⁸ STROHHALM E.V. ²2001, S.37 zit. nach GERDTZ 2003, S.53

¹⁴⁹ Vgl. GERDTZ 2003, S.53f.

entgegengetreten werden kann, um ein Aufkommen von sexuellen Übergriffen zu verhindern.

Diese Arbeit widmet sich schwerpunktmäßig der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung und somit der Opferprävention. Daher möchte ich darauf aufmerksam machen, dass ein ebenso wichtiger Bestandteil der präventiven Arbeit, an der Auseinandersetzung mit potentiellen oder tatsächlichen Tätern ansetzen sollte. Dieser Ansatz beinhaltet jedoch eine andere Sichtweise und eine unterschiedliche Herangehensweise, so dass darauf nicht weiter eingegangen werden kann.

Des Weiteren spielt die alltägliche Prävention außerhalb gezielter Angebote eine wichtige Rolle. Prävention darf nicht als eine einmalige Aktion verstanden werden, sondern erfordert eine bestimmte Haltung in der Erziehung und Betreuung. Hierbei geht es um den allgemeinen alltäglichen Umgang von professionell Tätigen und Menschen mit Behinderung. Dabei gilt es eine gesunde, den Verhältnissen angepasste, verantwortungsvolle Beziehungsarbeit zu leisten. Das bedeutet, jede Betreuerin und jeder Betreuer muss dazu angehalten sein, in Pflegesituationen, wie beim Waschen oder in Esssituationen etc., einen sensiblen Umgang mit der betroffenen Personen zu wahren und auf deren subjektives Wohlbefinden zu achten, damit diese sich ihrer Grenzen zunehmend bewusst werden können und Grenzüberschreitungen in die Intimsphäre verhindert werden.¹⁵⁰

Diese Ausführungen zur alltäglichen Prävention müssen als ein Hinweis verstanden werden, der an dieser Stelle keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

5.1 Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines präventiven Angebots zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung

Für die praktische Umsetzung eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses werden in der Literatur verschiedene Faktoren ausgeführt, die im Vorfeld als Rahmenbedingungen bedacht werden sollten. Diese können als Qualitätsstandards gewertet werden, jedoch obliegt die Definition solcher Grundsätze keinem bestimmten verallgemeinerbaren Kanon, des Weiteren besteht für ein Kursangebot keine Verbindlichkeit solcher Grundsätze.

¹⁵⁰ Vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.80f.

Viele Ausführungen in der Literatur beziehen sich auf schulische Angebote, m.E. lassen sich diese Grundüberlegungen analog auf Angebote für erwachsene Frauen im Kontext von Heimstrukturen (oder offenen Angeboten über externe Veranstalter) übertragen.

Gemein ist allen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen mit Behinderung die vorbehaltlose Grundannahme, dass jede Teilnehmerin prinzipiell in der Lage ist, sich zu wehren und dass es Aufgabe einer Trainerin sein muss, im Kontext der Möglichkeiten Lösungen zu unterstützen, die dem Mädchen oder der Frau ermöglichen, sich zu wehren.

5.1.1 Veranstaltungshintergrund

Prinzipiell lassen sich Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse durch entsprechend ausgebildete Lehrerinnen oder externe Trainerinnen im Schulalltag umsetzen, oder werden als Kursangebote an anderen Orten angeboten.¹⁵¹

Dabei ist eine weibliche Leitung der Kurse aus verschiedenen Gründen notwendig. So führt MARSCHNER an, dass eine männliche Leitung die Geschlechterungleichheit und -unterlegenheit weitertransportiert, indem der Mann in diesem Fall die Rolle als Wissender und Stärkerer einnehmen kann. Außerdem besteht die Gefahr, dass die Anwesenheit von Männern eine Auseinandersetzung mit den eigenen Ängsten bei den Teilnehmerinnen verhindert, da sich Gefühle der Scham und Peinlichkeit aufbauen könnten.¹⁵²

Innerhalb eines schulischen Angebots sind verschiedene Zusammensetzungen denkbar, so kann sich die Gruppe aus einem Teil einer Klasse zusammensetzen oder es kann in Form einer stufengebundenen AG ein Kurs angeboten werden, darüberhinaus sind verschiedene Kooperationen denkbar, die sich an den gegebenen Möglichkeiten der jeweiligen Schule orientieren.¹⁵³ Die Autorinnen und Autoren verschiedener Quellen sind sich darüber einig, dass ein geschlechterdifferentes Angebot unerlässlich ist.¹⁵⁴

¹⁵¹ Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, S.29

¹⁵² Vgl. MARSCHNER 2005, S.17

¹⁵³ Vgl. MARSCHNER 2005, S.9

¹⁵⁴ Vgl. MARSCHNER 2005, S.17 oder vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.20

Ein schulisches Angebot oder ein Angebot, das sich in die Struktur einer Einrichtung integrieren lässt, erweist sich in Anbetracht der Lebensrealität der Mädchen und Frauen mit Behinderung als sehr sinnvoll, da die Mädchen und Frauen den Großteil ihres Tages in der Schule bzw. in der Einrichtung verbringen und darüberhinaus hier viele Mädchen und Frauen erreichbar sind. Damit ist das Angebot in den Alltag integriert und für die Mädchen und Frauen erreichbar. Außerdem kennen die Mädchen und Frauen sich bereits, so dass ein Vertrauensverhältnis leichter aufzubauen ist.¹⁵⁵

Länge und Dauer eines Kursangebotes können je nach Kurskonzept stark variieren. Die Angebote reichen von Wochenendseminaren bis hin zu wöchentlichen AGs oder Veranstaltungen.¹⁵⁶

5.1.2 Trainerinnen

Ein Kurs sollte möglichst von zwei Trainerinnen geleitet werden. Eine solche Teamkonstellation beinhaltet verschiedene Vorteile. Unter anderem bietet dies die Möglichkeit, dass eine der Trainerinnen anleitet und die andere individuell unterstützen kann. Durch eine solche Aufteilung kann auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen eingegangen werden.¹⁵⁷

Bei Bedarf kann es sinnvoll sein, zusätzliche Mitarbeiterinnen zu stellen, die die Teilnehmerinnen gezielt unterstützen können.¹⁵⁸

Außerdem ist eine Beobachtung durch beide Trainerinnen möglich, so ergibt sich im gegenseitigen Austausch ein mehrperspektivisches Bild der Teilnehmerinnen und des Kursablaufes.

Zudem können, durch die Anwesenheit von zwei Trainerinnen, alternative Angebote für die einzelnen Teilnehmerinnen gemacht werden.

¹⁵⁵ Vgl. MARSCHNER 2005, S.17f.

¹⁵⁶ Vgl. BERGMANN 2002, S.5

¹⁵⁷ Vgl. BERGMANN 2002, S.4 oder vgl. MARSCHNER 2005, S.18f. oder vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.19 oder vgl. BIFOS 2001, S.2

¹⁵⁸ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.20

Ferner erhöht sich die Chance auf ein passendes Gegenüber bei zwei Trainerinnen. Zusätzlich kann eine Trainerin bei Paarübungen als Partnerin fungieren, während die andere anleitet und unterstützt.¹⁵⁹

Für die Qualifizierung der Trainerinnen führen verschiedene Quellen eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, Idealen und Verhaltensweisen als Voraussetzung an.¹⁶⁰

Wichtig für Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse im Bereich der Behindertenarbeit sind Kenntnisse über die Sozialisation und Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen mit Behinderung.

Dabei sollte der Trainerin die Grundhaltung, dass jedes Mädchen und jede Frau Expertin für ihr eigenes Leben ist, zu Eigen sein.¹⁶¹

Deshalb sollte, neben dem Fachwissen der Trainerin, Raum und Zeit gegeben sein, in dem sich die Teilnehmerinnen untereinander austauschen können. Denn es sollte auf keinen Fall vermittelt werden, dass die Trainerin als Nicht-Behinderte besser weiß, was die Mädchen und Frauen mit Behinderung brauchen und was gut für sie ist.

Da der Kurs für die Erfahrungen der einzelnen Teilnehmerinnen offen sein sollte, müssen die Trainerinnen in der Lage sein, flexibel auf die jeweilige Kursgruppe und die einzelnen Teilnehmerinnen einzugehen.¹⁶²

5.1.3 Geschützter Rahmen

Da es Anliegen eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses ist, dass sich die Teilnehmerin mit sich selbst auseinandersetzen, sich öffnen und an ihren eigenen Grenzen arbeiten, ist ein entsprechend verlässlicher Rahmen Voraussetzung. Ein solcher, geschützter Rahmen, ergibt sich aus unterschiedlichen Komponenten, die ich im Folgenden kurz aufführen werde.

¹⁵⁹ vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.19

¹⁶⁰ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.19 oder vgl. ARANAT E.V. S.36

¹⁶¹ Vgl. BIFOS E.V. 2001, S.2 oder vgl. ARANAT E.V. S.28

¹⁶² Vgl. ARANAT E.V. S.28f.

Zum einen sollten zu Beginn des Kurses Regeln erarbeitet und veranschaulicht werden, die dabei helfen den Kurs zu ordnen und die Teilnehmerinnen zu schützen. Hierzu sind in der Literatur folgende Regelvorschläge zu finden:

- Ärgern, im Sinne von verletzenden Worten und Gesten oder Schubsen etc., ist nicht erlaubt
- Jede nimmt auf ihre Art teil. Es soll den Teilnehmerinnen also offen stehen, ob sie sich aktiv oder passiv, langsam oder schnell, laut oder leise usw. am Kurs beteiligen.
- Teilnehmerinnen, die nicht aktiv teilnehmen, dürfen den Kurs nicht durch andere Beschäftigungen oder Lautsein stören. Daher empfehlen die Autorinnen einen Platz im Raum zu vereinbaren, der entsprechend aufgesucht werden kann.¹⁶³

Bezüglich eines geschützten Rahmens gilt es die Mitarbeit von Bezugspersonen der Teilnehmerinnen zu hinterfragen, denn eingespielte Verhaltensabstimmungen von Teilnehmerinnen und ihren Bezugspersonen können die Entwicklung in einem Kurs blockieren. Daher rät die AG FREIZEIT E.V. davon ab, Bezugspersonen in die Kurse zu involvieren und empfiehlt ergänzende Kursangebote.¹⁶⁴

MARSCHNER weist für den schulischen Kontext auf das Lehrer-Schülerverhältnis hin, das als eine Komponente die Benotung und Bewertung innehält und damit eine Befangenheit der Teilnehmerinnen auslösen kann. Andererseits sieht sie dem Vorteil von Lehrerinnen darin, dass diese eine gewisse Kontinuität versprechen und längerfristig als Ansprechpartnerinnen herangezogen werden können. Außerdem sind sie mit der Lebenswelt der Teilnehmerinnen besser vertraut als externe Trainerinnen. MARSCHNER kommt im Gegensatz zu den Empfehlungen der AG FREIZEIT E.V. zu dem Schluss, dass in der Schule ein Lehrerinnenteam der jeweiligen Stufe am besten für die Leitung eines Kurses geeignet sei.¹⁶⁵

¹⁶³ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.20

¹⁶⁴ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.20f.

¹⁶⁵ Vgl. MARSCHNER 2005, S.18

M.E. kann diese Kontroverse in die Vorüberlegungen eines geplanten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses einfließen und an den spezifischen Gegebenheiten und Möglichkeiten angepasst werden. Eine Verbindung der beiden Komponenten (externe Trainerin und die Teilnahme vertrauter Bezugspersonen) stellt für mich eine optimale Kurssituation dar, die möglichst vielen Ansprüchen gerecht wird.

5.1.4 Räumlichkeiten

Über die räumlichen Voraussetzungen eines Kursangebots besteht in der Literatur Konsens darüber, dass die Räumlichkeiten zum Einen für alle Teilnehmerinnen gut zugänglich sein müssen. Diese Zugänglichkeit schließt eine gute Erreichbarkeit, barrierefreie Räume und Toiletten, sowie Organisationsstrukturen, wie beispielsweise Terminerinnerungen durch betreuendes Personal, mit ein.¹⁶⁶

Zum Anderen sollte eine „gemütliche Atmosphäre“ innerhalb der räumlichen Voraussetzungen möglich sein. Dazu gehört als wichtigstes Kriterium, dass der Raum für Außenstehende für den Zeitraum des Kurses nicht zugänglich und somit störungsfrei ist.¹⁶⁷ Der Raum sollte so auf die Teilnehmerinnen abgestimmt sein, damit Möglichkeiten zur Nähe und Distanz gegeben sind ohne eine Leere oder Überfüllung im Raum zuzulassen.

5.1.5 Kursausschreibung

Zur Kursausschreibung finden sich bei ARANAT E.V. folgende Überlegungen:

Bereits die Form der Ausschreibung sollte für alle Mädchen und Frauen mit unterschiedlichen Einschränkungen zugänglich sein. D.h. z.B. Informationen sollten in Blindenschrift, als Großdruck oder auf Tonträger und in leichtverständlicher Sprache angeboten werden.

Des Weiteren sollten in der Ausschreibung Hinweise zur finanziellen Unterstützung, auch von speziellen Hilfen, wie beispielsweise die Finanzierung eines Gebärdendolmetschers, enthalten sein.

Aus den Kursausschreibungen muss deutlich hervorgehen, für welche Mädchen oder

¹⁶⁶ Vgl. BIFOS E.V. 2001, S.2 oder vgl. ARANAT E.V. S.31

¹⁶⁷ Vgl. MARSCHNER 2005, S.20 oder vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.21

Frauen der Kurs wirklich offen ist. Wenn eine Ausschreibung z.B. lautet: „für Frauen mit Behinderung“, so sollte der Kurs wirklich offen sein für Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen, also nicht nur für Frauen mit einer Körperbehinderung.

Als hilfreich empfiehlt sich mit der Kursanmeldung Informationen von den Teilnehmerinnen zu erfragen, denn damit gestaltet sich eine flexible Organisation eines Kurses durch externe Leiterinnen leichter.¹⁶⁸

5.1.6 Finanzierung

Unter Berücksichtigung des geringen Gehalts von Frauen mit geistiger Behinderung müssen die Teilnahmegebühren für die Zielgruppe bezahlbar sein.

Die Teilnahmegebühr für Selbstverteidigungskurse für Mädchen und Frauen mit Behinderung sollten dabei grundsätzlich nicht höher sein als die der Kurse für nichtbehinderte Mädchen und Frauen.

In der Finanzierung muss, den Überlegungen der Fachtagung zu Qualitätsmerkmalen von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen zufolge, die Bezahlung mehrerer Trainerinnen und Assistentinnen und ggf. von Gebärdendolmetscherinnen sowie die Anmietung barrierefreier Räume enthalten sein. Evtl. sind unterschiedliche Formen der Ausschreibung und Werbung oder auch Informationsveranstaltungen oder Fortbildungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Einrichtung, in der ein Selbstverteidigungskurs stattfindet, bei der Finanzierung mit enthalten.¹⁶⁹

Dabei verläuft die Unterstützung zur Finanzierung der Kurse regional sehr unterschiedlich. Meist geschieht dies in Abhängigkeit von Beratungsstellen, Behindertenverbänden, Programmen der Erwachsenenbildung, Werkstätten oder anderen Einrichtungen und selten über die Trainerinnen direkt.¹⁷⁰

Aus den praktischen Erfahrungen von LANG an der Shuri-Ryu Berlin, einer Schule für Selbstverteidigung und Kampfkunst für Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung, geht hervor, dass die Finanzierung über gesetzliche Regelung des Anspruchs auf

¹⁶⁸ Vgl. ARANAT E.V. S.30f.

¹⁶⁹ Vgl. ARANAT E.V. S.31f.

¹⁷⁰ Vgl. BERGMANN 2002, S.4

Rehabilitationssport durch die Neufassung des SGB IX¹⁷¹ mit den verschiedenen Auflagen und bürokratischen Hürden eher problematisch ist.¹⁷²

Für die Qualifizierung als Multiplikatorin im Schuldienst können Fortbildungskosten, laut MARSCHNER, über die jeweilige Bezirksregierung beantragt werden.¹⁷³

5.1.7 Freiwilligkeit

Bei MARSCHNER und im Ratgeber der AG FREIZEIT E.V. wird die Freiwilligkeit der Teilnahme betont.

Somit liegt die Entscheidung über die Teilnahme an einem entsprechenden Kurs allein bei den Teilnehmerinnen.

Es wird darauf hingewiesen, dass auch innerhalb des Kurses auf Freiwilligkeit und Entscheidungsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen geachtet wird. Als sinnvoll erweisen sich hier Möglichkeiten zur passiven Teilnahme oder ggf. keine weitere Teilnahme am Kurs.

Wenn eine Teilnehmerin eine passive Teilnahme bevorzugt, können motivierende Aufforderungen gemacht werden. Dies verlangt viel Feingefühl und Gespür. Evtl. können in solch einer Situation Alternativen aufgezeigt werden.¹⁷⁴

5.1.8 Angebot von Informationsveranstaltungen für Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter, Eltern, Lehrerinnen/ Lehrer und andere indirekt Beteiligte

Aus den Empfehlungen der Fachtagung zu Qualitätsmerkmalen von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen geht hervor, dass es sich in Einzelfällen als sinnvoll erweisen kann, wenn für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen, für Lehrerinnen und Lehrer und Eltern Informationsveranstaltungen angeboten werden, die über Inhalte und Vorgehen in einem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs Auskunft geben. Durch eine solche Informationsarbeit wird Vorurteilen und Misstrauen

¹⁷¹ Frauen und Mädchen mit Behinderungen haben im Rahmen einer beruflichen oder medizinischen Rehabilitation den gesetzlichen Grundlagen zufolge seit 2001 einen rechtlichen Anspruch auf Rehabilitationssport und somit auch auf „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“.

¹⁷² Vgl. LANG 2006, S.101f.

¹⁷³ Vgl. MARSCHNER 2005, S.19

¹⁷⁴ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.19-22

gegenüber den entsprechenden Kursen entgegengewirkt und es besteht die Möglichkeit, dass Informationen über solche Kurse an die Frauen und Mädchen vermehrt weitergereicht werden.¹⁷⁵

5.2 Inhaltliche Schwerpunktsetzung präventiver Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung

In Hinblick auf verschiedene Veröffentlichungen zu Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangeboten für Mädchen und Frauen mit Behinderungen etablierten sich gewisse Grundsätze, die sich in den Hauptpunkten, wenn nicht wörtlich, so indirekt, in den meisten Publikationen wiederfinden lassen.¹⁷⁶ In Detailfragen gilt es dementsprechend die unterschiedlichen Bedingungen der Kursangebote zu berücksichtigen, die sich beispielsweise aus regionalen Unterschieden ergeben können.¹⁷⁷

Dazu gehören die folgenden Grundsätze, die sich den Umständen, die sexuelle Ausbeutung begünstigen, und dem Vorgehen der Täter entgegenstellen. Diese sollen nun näher betrachtet werden, da sie darüber Aufschluss geben können, in welchen Bereichen Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung ansetzen können und ihre Bedeutung entfalten:

5.2.1 „Dein Körper gehört dir!“

Unter dem Themenkomplex „Dein Körper gehört dir“ wird eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper angestrebt. Dabei soll die Erfahrung und das Wissen vermittelt werden, dass jede Frau und jedes Mädchen einzigartig und wichtig ist und jede einen wertvollen Körper hat, auf den sie achtgeben muss und für dessen Wohlergehen eine jede die Verantwortung trägt. Jeder Mensch, ob mit oder ohne Behinderung, hat das Recht, auf seinen Körper stolz zu sein. Ein positives Verhältnis zum eigenen Körper ist von großer Bedeutung, um zu wissen, wann er geschützt werden muss. Für Mädchen und Frauen mit Behinderung steht dem die

¹⁷⁵ Vgl. ARANAT E.V. S.32

¹⁷⁶ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.146 -148 oder vgl. GERDTZ 2003, S.56-59 oder vgl. BANGE 1993 13f. oder vgl. MARSCHNER 2005, S.24-41 oder vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.33-52 oder vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.81-85

¹⁷⁷ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND ⁴2008, S.52f.

Erfahrung gegenüber, dass ihnen von klein an vermittelt wurde, mit ihnen sei etwas nicht in Ordnung.¹⁷⁸

Darüberhinaus wird in diesem Zusammenhang entwicklungsgemäßes Wissen über Sexualität, die Geschlechter, ihre Rollen und den eigenen Körper angesprochen. Ein altersgemäßes Wissen über den eigenen Körper und über sexuelle Begebenheiten ist elementar, um sexuelle Ausbeutung als solche zu erkennen.¹⁷⁹

Damit einhergehend soll den Mädchen und Frauen deutlich gemacht werden, dass sie selbst bestimmen dürfen, wann und wo sie berührt werden wollen. Grenzziehungen dieser Art müssen gerade bei Mädchen und Frauen mit einer Behinderung unterstützt und gefördert werden, da, wie in Kapitel 4 verdeutlicht wurde, diese Grenzen zu respektieren nicht immer eingehalten wird und so vielen Mädchen und Frauen dieses elementare Recht nicht bewusst ist.¹⁸⁰

5.2.2 „Vertraue deinen Gefühlen!“

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt dieses Bausteins eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses auf der Wahrnehmung und Benennung von Gefühlen. Es soll den Teilnehmerinnen nahegelegt werden, dass sie sich auf ihre Gefühle verlassen und ihnen trauen können, auch wenn sie den Meinungen anderer widersprechen. Ziel ist es, die eigenen Gefühle und die anderer zu erkennen und zu respektieren. Die Unterscheidung in gute, schlechte, komische oder unangenehme Gefühle ist erforderlich, um Gefahren zu erkennen und Schutzmechanismen aufzubauen. Dieses Wissen um die Verlässlichkeit unserer Gefühle tritt vor allem bei Menschen mit Behinderung im Alltag häufig in den Hintergrund und wird von Außenstehenden negiert, z.B. mit Kommentaren wie. „Jetzt hab dich doch nicht so.“ Eine solche Aussage wird das ungute Gefühl nicht beheben können.

Außerdem sollen die Teilnehmerin darin gestärkt werden mit schlechten Gefühlen nicht für sich allein zu bleiben, sondern zu versuchen, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Hierzu

¹⁷⁸ Siehe auch Kapitel 4.2.2 Sexuelle Gewalt und Behinderung

¹⁷⁹ Siehe auch Kapitel 4.2.2 Sexuelle Gewalt und Behinderung

¹⁸⁰ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.146 oder vgl. GERDTZ 2003, S.56 oder vgl. BANGE 1993 oder vgl. MARSCHNER 2005, S.26-28 oder vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.38 oder vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.81-85

gehört demnach schließlich auch, dass im Umfeld generell die Gefühle ernst genommen werden sollten.¹⁸¹

5.2.3 „Es gibt angenehme, unangenehme und komische Berührungen“

In Bezug auf die beiden vorangegangenen Themenaspekte der Gefühle und dem Recht, selbst über seinen Körper zu bestimmen, wird unter diesem Punkt die Auseinandersetzung mit Berührungen angesprochen. Aufgabe ist es zu vermitteln, dass jeder Mensch Körperkontakt und Berührungen braucht, dass man aber zwischen „guten“, „schlechten“ oder „merkwürdigen“ Berührungen unterscheiden muss. Es soll den Teilnehmerinnen deutlich gemacht werden, dass sie sich gegen Berührungen, die ihnen unangenehm erscheinen, wehren dürfen. Daher sollte in einem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs die Möglichkeit gegeben sein, Ausdrucksformen kennen zu lernen, wie Mädchen und Frauen unangenehme Berührungen abweisen können.¹⁸²

GERDTZ merkt hier zusätzlich an, dass an dieser Stelle in der Erziehung von Kindern mit einer geistigen Behinderung häufig der Fehler gemacht wird, dass diese sehr lange klein gehalten werden und vieles nicht selbständig machen und entscheiden dürfen, obgleich sie es längst könnten, so z.B. auch in Waschsituationen, also im Umgang mit dem eigenen Körper.¹⁸³

NOACK und SCHMID weisen darauf hin, dass hier im Kontext einer Behinderung eine besondere Herausforderung bestehe, die sich daraus ergibt, dass Kinder und Erwachsene mit einer Behinderung sich häufig nicht unbedingt positive Berührungen gefallen lassen müssen. Folglich ist eine Wahlmöglichkeit in Bezug auf das Pflegepersonal von großer Wichtigkeit und Wünsche, von bestimmten Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern nicht gepflegt werden zu wollen, sollten unbedingt respektiert werden.¹⁸⁴

¹⁸¹ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.146 oder vgl. GERDTZ 2003, S.56 oder vgl. BANGE 1993 oder vgl. MARSCHNER 2005, S.29-35 oder vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.33-35 oder vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.81-85

¹⁸² Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.146 oder vgl. GERDTZ 2003, S.56 oder vgl. BANGE 1993 oder vgl. MARSCHNER 2005, S.29-35 oder vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.33-35 oder vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.81-85

¹⁸³ Vgl. GERDTZ 2003, S.57

¹⁸⁴ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.146

5.2.4 „Du darfst NEIN sagen“

Diese thematische Auseinandersetzung wurde bereits in Zusammenhang mit körperlichen Berührungen angesprochen und wird explizit wiederholt, da es durchaus andere Situationen gibt die ein „Nein sagen“ als Grenzziehung erforderlich machen. Für viele Menschen mit Behinderung ist dieses „Nein“ sagen oftmals keine Selbstverständlichkeit, da sie aufgrund ihrer Abhängigkeit dazu tendieren, sich der jeweiligen Situation anzupassen. In den Kursen sollten daher unbedingt Situationen deutlich gemacht werden, die zeigen, dass jede und jeder die Erlaubnis hat „Nein“ zu sagen und dies auch durch weggehen, wegfahren oder mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten verdeutlichen kann.

WEINWURM-KRAUSE weist daraufhin, dass durch Übungen dieser Art der alltägliche Umgang zunächst etwas schwieriger gestaltet sein kann, da das neu Erlernte erprobt wird. Daher sollten Situationen genau und anschaulich geklärt werden in denen ein „Nein“ angebracht ist und, dass ein „Nein“ nur in wirklich wichtigen Situationen verwendet werden darf, damit es nicht an Bedeutung verliert.¹⁸⁵

Es sollte jedoch klar sein, dass Personen im Umfeld ein „Nein“, wenn es als ein solches gemeint ist, akzeptieren und zulassen können. Hier wird abermals die Bedeutung des Begleitprogramms für Bezugspersonen der Teilnehmerinnen deutlich. GERDTZ sieht zu Recht das „Nein-Sagen“ in hierarchischen Strukturen, wie beispielsweise der Schule, als ein Paradoxon. Gleichzeitig besteht jedoch im Nebeneinander der beiden Anforderungen eine Lösung, die handelbar scheint und mit Anstrengungen und Bemühungen beider Seiten einen gangbaren Weg darstellt.¹⁸⁶

Für GERDTZ sowie für NOACK UND SCHMID gewinnt diese Ermutigung zur Gegenwehr im Kontrast zur Erziehung zum Gehorsam an Relevanz.¹⁸⁷

Es sollten natürlich auf keinen Fall Schuld- oder Versagensängste vermittelt werden, die suggerieren, dass wenn eine Betroffene sich bei einem Übergriff nicht mit „Nein“ wehrt, sie eine Teilschuld trägt.

¹⁸⁵ Vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.83

¹⁸⁶ Vgl. GERDTZ 2003, S.57f.

¹⁸⁷ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.147

5.2.5 „Es gibt `gute‘ und `schlechte‘ Geheimnisse“

Dieser Aspekt befasst sich mit der Thematik von Geheimnissen, da von Tätern im Zusammenhang mit der Missbrauchstat oftmals Geheimhaltung verlangt wird.

Anliegen eines Kurses ist es, den Teilnehmerinnen aufzuzeigen, dass es auf der einen Seite spannende und aufregende Geheimnisse gibt, auf der anderen Seite aber auch schlechte Geheimnisse vorkommen können, die Angst machen.

Den Mädchen und Frauen soll im Kurs deutlich gemacht werden, dass sie sich mit solchen „schlechten“ Geheimnissen Dritten anvertrauen können und sich nicht unnötig damit belasten müssen, auch wenn sie zuvor versprochen haben, nichts weiter zu erzählen. Es soll den Teilnehmerinnen die Angst genommen werden, dass ein solches Weitersagen von „schlechten“ Geheimnissen einem Petzen oder ähnlichem gleichkommt.¹⁸⁸

Verschiedene Autorinnen und Autoren machen darauf aufmerksam, dass der Themenkomplex „Geheimnisse“ relativ viele abstrakte Elemente inne hält und daher an das Abstraktionsniveau der Teilnehmerinnen angepasst werden sollte. Dies kann über konkrete Beispielsammlungen und entsprechender Zuordnung in die Kategorien „gute“ oder „schlechte Geheimnisse“ stattfinden.¹⁸⁹

5.2.6 „Erzähle, teile dich mit und suche Hilfe“

Hier sollen die Kursteilnehmerinnen darin bekräftigt werden, sich Hilfe zu holen und sich jemandem anzuvertrauen, auch wenn jemand zuvor dies ausdrücklich verboten hat, da in einer Missbrauchssituation jede Betroffene auf Hilfe von außen angewiesen ist. Die Mädchen und Frauen sollen darauf hingewiesen werden, dass es manchmal mehrerer Anläufe bedarf, bis ihnen Gehör geschenkt wird, dass sie aber in einem solchen Falle nicht aufgeben dürfen, sondern sich an jemand anderen wenden sollen, da es ihr Recht ist, Hilfe und Unterstützung zu erfahren.

Da Mädchen und Frauen oftmals in ihren Lebensräumen auf wenige Bezugspersonen beschränkt sind, ist es von großer Bedeutung, den Teilnehmerinnen Kontakt zu verschiedenen Ansprechpartnerinnen, beispielsweise von Beratungsstellen, zu ermöglichen.

^{188 188} Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.147 oder vgl. GERDTZ 2003, S.58 oder vgl. BANGE 1993, S.25 oder vgl. MARSCHNER 2005, S.40 oder vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.84

¹⁸⁹ Vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.84 oder vgl. GERDTZ 2003, S.58

Da unter diesem Aspekt die Verantwortung der Umwelt besonders deutlich wird, gewinnt die begleitende Arbeit mit Eltern, im Lehrerkollegium und mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen an Gewicht.¹⁹⁰

5.2.7 „Du hast keine Schuld“

Dieser Aspekt wird bei vielen Autorinnen und Autoren nicht immer separat aufgeführt, sondern implizit in den einzelnen Themenschwerpunkten vermittelt. Ich möchte diesen Aspekt wie GERDTZ jedoch gesondert wiederholen, da er m.E. damit seiner Bedeutung gerecht wird, zudem sollte er natürlich dennoch bei allen Übungen angesprochen bleiben. Denn während der gesamten Präventionsarbeit darf niemals der Eindruck vermittelt werden, jedes Mädchen und jede Frau sei selber für ihren Schutz verantwortlich und im Falle eines sexuellen Übergriffs hätten sie eine Mitschuld aufgrund fehlender Abwehr. Es muss also klar und deutlich gemacht werden, dass die betroffene Frau oder das betroffene Kind keine Schuld hat, wenn ein „Nein“ nicht akzeptiert wurde oder in der Missbrauchssituation keine Gegenwehr erfolgte.

Dieser Aspekt ist in Anbetracht der Täterstrategien, die oftmals an den Schuldgefühlen ihrer Opfer ansetzen, sehr wichtig.¹⁹¹

5.3 Ziele

Die unter 5.2 als inhaltliche Schwerpunkte aufgeführten Aspekte beinhalten bereits einige Feinziele der präventiven Arbeit im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung. Im Folgenden sollen die Grobziele zusammengefasst wiedergegeben werden.

Dazu gehört für mich, dass Kursangebote ganz banal in ihrer reinen Existenz, durch das Transparentmachen und zur Diskussion stellen von Machtstrukturen, einen Beitrag zu dem übergeordneten Ziel (Abschaffung solcher Strukturen) der Behindertenbewegungen und feministischen Ideen leisten.

¹⁹⁰ Vgl. NOACK/ SCHMID 1994, S.147f. oder vgl. GERDTZ 2003, S.59 oder vgl. BANGE 1993, S.25 oder vgl. MARSCHNER 2005, S.41 oder vgl. WEINWURM-KRAUSE 1994, S.85

¹⁹¹ Vgl. GERDTZ 2003, S.59

Zusammenfassend aus den unter 5.2 aufgeführten Inhalten lässt sich als Fazit das Ziel ableiten, Mädchen und Frauen mit Behinderung dazu zu befähigen, sich selbst zu schützen und sich in konkreten Übergriffssituationen erfolgreich zur Wehr zu setzen, sich entsprechende Hilfe zu holen und einer Vertrauensperson von einem etwaigen Vorfall zu erzählen.¹⁹²

Der Ratgeber der AG FREIZEIT E.V. formuliert als ein Ziel von Selbstbehauptungskursen neben der Gewaltprävention die Selbstbestimmung im Alltag. Darunter sollen Willensäußerungen ohne Schuldgefühle verstanden werden. Aber auch das Wissen um die eigenen Rechte und deren Vertretung. Hierbei geht es sowohl um Fragen, die die Wahl des Getränks betreffen als auch um Fragen von Nähe und Distanz zu Personen. Weiter impliziert ein solches Ziel die Wertschätzung der eigenen Person und die Achtsamkeit bezüglich sich selbst und somit auch das Wissen um die eigenen Fähigkeiten. Es geht außerdem darum, erlernte Blockaden zu kennen, um sie nach und nach abzubauen zu können¹⁹³

Selbstbestimmung im Alltag ist eine Grundlage für die Prävention vor sexuellen Übergriffen. Denn das Kennen und Deutlichmachen der eigenen Grenzen ohne Schuldgefühle spielt in Notsituationen und bei Übergriffen eine entscheidende Rolle, genauso wie das Wissen um Hilfe und Unterstützung.

„Die innere Stärkung, die Mädchen und Frauen aus Selbstbehauptungskursen gewinnen können, nutzt ihnen in allen Lebenslagen.“¹⁹⁴

Wie aus diesen Zielformulierungen deutlich wurde, gewinnt die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im doppelten Sinn, als Gewaltprävention und als Selbstbehauptung im Alltag, an Bedeutung.

5.4 Grenzen

Veränderungen müssen auf mehreren Ebenen erfolgen, denn präventive Arbeit im Sinne pädagogischen Handelns kann gesellschaftliche Strukturen, die sexuelle Ausbeutung fördern,

¹⁹² NOACK/ SCHMID 1994, S.137

¹⁹³ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.19

¹⁹⁴ Vgl. AG FREIZEIT E.V. 2005, S.19

nicht grundlegend verändern, des Weiteren hat sie keinen Einfluss auf die Täter und deren Motive und Strategien.¹⁹⁵

Somit besteht die Gefahr der Prävention unter anderem darin, sich mit Ansprüchen zu überfordern, denn präventive Maßnahmen allein werden nicht verhindern können, dass sexuelle Übergriffe weiterhin stattfinden.¹⁹⁶

Des Weiteren wird kritisiert, dass keine geeigneten Evaluationsinstrumente, welche die Wirkung und Effektivität solcher Kursangebote bestimmen können, vorliegen. Somit sind Aussagen über tatsächliche Kompetenzen, zu im Kurse erlernter Strategien, nicht verifizierbar.

Außerdem suggerieren Präventionsangebote, welche am Opfer ansetzen, dass diese und nicht die Täter ihr Verhalten ändern müssen.

Durch das Einfordern von Stärke, Durchsetzungsfähigkeit und Selbstbestimmung können Menschen überfordert werden und als Konsequenz dazu tendieren, ihre Schwächen und Ängste zu verbergen, was als äußerst kontraproduktiv einzuschätzen ist.

Im Zuge von begleitenden Veranstaltungen für Personen aus dem Umfeld der Teilnehmerinnen besteht die Gefahr, dass hier Täter mit angesprochen werden und Informationen erhalten, die angewandt werden können, um das Aufdecken des Missbrauchs zu erschweren.

Zudem besteht oftmals keine Übereinstimmung zwischen den Programmzielen und den Umgangsformen in der Lebensrealität im Alltag der Teilnehmerinnen.

Weiter wird für die Arbeit im Bereich der Behindertenpädagogik die Kritik angeführt, dass in den Kursen und durch das eingesetzte Material die Voraussetzungen der Kursteilnehmerinnen eine mangelnde Berücksichtigung erfahren und dies zur Überforderung einzelner Kursteilnehmerinnen führen kann.

¹⁹⁵ Vgl. STROHHALM E.V. ²2001, S.50 zit. nach GERDTZ 2003, S.54

¹⁹⁶ Vgl. GERDTZ 2003, S.65

Eine weitere Grenze manifestiert sich darin, dass in manchen Fällen Sexualität und sexuelle Gewalt nicht deutlich thematisiert und deutlich genug angesprochen werden. Eine solche Simplifizierung der Inhalte kann zu Unverständnis oder Missverständnissen führen.¹⁹⁷

Die oben skizzierten Grenzen sind wichtige Kritikpunkte, die man als konstruktive Anregungen bei der Umsetzung eines Kursangebots berücksichtigen sollte. Gleichzeitig zeigen sie auf, dass eine präventive Maßnahme, wie Kurse zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung, alleine keine längerfristigen und flächendeckenden Effekte erzielen können. D.h. dass kooperative Arbeit auf verschiedenen Ebenen und in Verbindung zu unterschiedlichen Instanzen von Nöten ist, um Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung vor sexueller Ausbeutung zu schützen.

6. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Kontext von protektiven Faktoren und selbstbestimmten Leben

Im ersten Teil der Arbeit wurde der Argumentation gefolgt, dass Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse ihre Begründung und Bedeutung in der Funktion als Prävention gegenüber Grenzüberschreitungen und vor allem im Kontext sexueller Gewalt erfahren. Im zweiten Schritt wurde verhandelt, was unter einem Angebot der Selbstverteidigung zu verstehen ist. Auf dieser Grundlage kann nun der zweiten Argumentationsline gefolgt werden, die sich damit beschäftigt, die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung aus Analogien zu anderen allgemeingültigen Theorien zu schöpfen. Daher werde ich im Folgenden Kurse der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung in Zusammenhang mit den theoretischen Konzepten der Resilienz und dem Ansatz von Empowerment thematisieren. Weitere Verbindungen zu allgemein anerkannten Theorien, wie beispielsweise zu dem Konzept der Selbstwirksamkeit, wären an dieser Stelle ebenfalls denkbar, können jedoch im Rahmen dieser Arbeit keine Berücksichtigung erfahren.

6.1 Resilienz

„Resilienz“ lässt sich in seinem Sprachgebrauch von dem englischen Wort „resilience“ ableiten, was übersetzt soviel bedeutet wie Spannkraft, Elastizität oder Strapazierfähigkeit.

¹⁹⁷ Vgl. GERDTZ 2003, S.65-67

Zugleich kann der Ursprung auch vom lateinischen „resiliere“ (= abprallen) ausgemacht werden.

Resilienz wird von WERNER als „Widerstandskraft“ verstanden. Diese allgemeine „Widerstandskraft“ ergibt sich aus den „protektiven“ oder „schützenden“ Faktoren und Prozessen, die Kindern und Jugendlichen bei bestimmten Entwicklungsrisiken, im Sinne von belastenden Lebensumständen, dabei helfen, sich trotz der widrigen Umstände, positiv zu entwickeln.¹⁹⁸ D.h. Resilienz meint eine „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“¹⁹⁹

Die Resilienzforschung hat sich demnach die Aufgabe zu Eigen gemacht, auf der einen Seite die Risikofaktoren, denen ein Kind ausgesetzt ist, und auf der anderen Seite die Schutzfaktoren zu isolieren, um deren gegenseitige Wechselwirkung zu beschreiben. Augenmerk der Forschung liegt verstärkt auf jenen protektiven Resilienzfaktoren.

Um Kurse der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung aus der Resilienzperspektive beschreiben zu können, müssten demnach Parallelen zwischen den Schutzfaktoren, die in der Resilienzforschung ausgemacht werden können, und den oben formulierten Zielen und Inhalten eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses aufgezeigt werden.

Des Weiteren könnten Präventionsprogramme der Resilienzforschung, wie z.B. das Mentoring-Programm „Big Brothers Big Sisters“ auf Analogien zu Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen untersucht werden.

Dem gesamten Spektrum dieser Fragen gerecht zu werden, ist mir im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich, daher werde ich mich allein auf die Frage konzentrieren, ob sich Kurse der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung verschiedener Elemente bedienen, die zugleich in der Resilienzforschung als Schutzfaktoren ausgemacht werden. Dazu werde ich die Ergebnisse bezüglich der Schutzfaktoren aus der Kauai-Studie von WERNER heranziehen und genau jene Faktoren aufzählen, auf welche die genannten Bedingungen zutreffen.

Allgemein wird bezüglich der Schutzfaktoren unterschieden in personale und soziale Ressourcen. Die personalen Schutzfaktoren beziehen sich verstärkt auf Fähigkeiten und

¹⁹⁸Vgl. WERNER 2008, S.20

¹⁹⁹ WUSTMANN 2004, S. 18 zit. nach FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE 2009, S10

Eigenschaften der Person. Die sozialen Ressourcen dagegen beinhalten die umgebenden sozialen Systeme, dazu gehören die Familie und der soziale Nahraum außerhalb der Familie.²⁰⁰

Zu den schützenden Faktoren, die im Kind verankert sind, konnte WERNER in ihrer Kauai-Studie unter anderem belegen, dass hierzu die Fähigkeit gehört, sich Hilfe zu erbitten.²⁰¹ In der Beschreibung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung präventiver Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung wird die Vermittlung dieser Kompetenz als integraler Baustein angesehen.²⁰²

Als ein weiterer personaler Schutzfaktor konnte in der Kauai-Studie beobachtet werden, dass die resilienten Jungen und Mädchen der Überzeugung waren, „dass sie ihr Schicksal und ihre Lebenswelt durch eigene Handlungen positiv beeinflussen können.“²⁰³

Ich denke, dass es hier schwierig ist, eine 1:1 Analogie zu Kursen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung herzustellen, da es sich hier m.E. um eine tiefgreifende Haltung handelt, die als Kompetenz in einem Kursangebot nur schwer vermittelbar scheint. Aber dennoch sehe ich hier die Gemeinsamkeit darin, dass in der Vermittlung von eigener Stärke und dem Durchsetzungsvermögen des eigenen Willens sowie dem Wahrnehmen und Respektieren der eigenen Bedürfnisse und Wünsche der selbe Grundgedanke verankert ist, nämlich der Wille Situationen zu verbessern und selbsttätig einzugreifen.

Vielleicht kann behauptet werden, dass der Glaube in die positive Veränderbarkeit des Schicksals und der Lebenswelt als Voraussetzung den Moment innehält, welcher die Bewusstmachung der eigenen Bedürfnisse und Wünsche den Auslöser der Veränderung beinhaltet.

Des Weiteren vermittelt ein Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs ein Handlungsrepertoire, welches dazu ermächtigt, Veränderungen im Alltag durchzusetzen.

²⁰⁰ Vgl. WERNER 2008, S.22-25

²⁰¹ Vgl. WERNER 2008, S.22 (WERNER verweist hier zusätzlich auf Übereinstimmung der Ergebnisse mit anderen Studien)

²⁰² Siehe Kapitel 5.2.6 „Erzähle, teile dich mit und suche Hilfe“

²⁰³ WERNER 2008, S.23

In der Studie von WERNER konnte auf personaler Ebene festgestellt werden, dass die Kinder durch die Meisterung frustrierender Situationen, Vertrauen in sich selbst entwickeln konnten.²⁰⁴ Das Vertrauen in sich selbst wird in Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen ebenfalls in verschiedenen Bereichen direkt und indirekt, auf dem Weg der Bewusstmachung der eigenen Stärke, angesprochen. Ich sehe hier die Gemeinsamkeit vor allem in der Auseinandersetzung mit der Verlässlichkeit der eigenen Gefühle, was für mich ein Vertrauen in sich selbst und die eigenen Fähigkeiten implementiert. Aber auch in der Zielformulierung in Kapitel 5.2 wurde die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten aufgeführt, was den beobachteten Schutzfaktoren in der Kauai-Studie im Wesentlichen entspricht.

„Die widerstandsfähigen Jugendlichen in unserer Kauai-Studie verhielten sich nicht stereotyp wie Mädchen oder Jungen. Beide Geschlechter waren selbstbewusst, aber auch fürsorglich, leistungsfähig und sympathisch.“²⁰⁵

Auf dieser Ebene können m.E. auch Parallelen zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung gezogen werden, denn Anliegen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung ist es, wie bereits mehrfach erwähnt, die vorherrschenden gesellschaftlichen Machtstrukturen kritisch zu reflektieren. Eine solche Reflektion impliziert die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen und setzt daran an, bestimmte Muster aufzubrechen. Da das nicht- stereotype Verhalten bei WERNER nicht genauer beschrieben wird, lässt sich nur mutmaßen, ob dieselben Tendenzen gemeint sind.

WERNER spricht hier direkt das selbstbewusste Auftreten der resilienten Kinder an, was natürlich in direkten Zusammenhang mit den Zielen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung gebracht werden kann.

Die anderen Eigenschaften, wie „fürsorglich, leistungsfähig und sympathisch“, die WERNER hier auf der personalen Ebene von Schutzfaktoren anführt, machen deutlich dass der hier angeführte Vergleich zum Teil kritisch zu hinterfragen ist.

Denn WERNER belegt als protektive Faktoren sehr viele persönliche Eigenschaften, die sich teilweise bereits im Verhalten der Säuglinge manifestieren. Solche personenbezogene und

²⁰⁴ Vgl. WERNER 2008, S.23

²⁰⁵ WERNER 2008, S.21

auf den Charakter ausgerichtete Faktoren zu beeinflussen, liegt nicht in der Aufgabe und Intention von Selbstverteidigungskursen. Im Gegenteil: Grundannahme ist die einzigartige Besonderheit eines jeden Menschen und seiner Fähigkeiten, die so wie sie existieren nicht kritisierbar sind. D.h. in diesem Bereich der personenbezogenen Faktoren, wie dem Temperament, der Leistungs- und Wirksamkeit, der Fähigkeit zu überlegen und zu planen etc. können keine Parallelen gezogen werden, da hier die Grenze des Einflusses von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen überschritten werden.

Jedoch dürfen soziale Ressourcen, die in Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen transportiert werden, nicht außer Acht gelassen werden, da sonst die Gefahr besteht, das Kursangebot einseitig rein auf der personalen Ebene zu begründen.²⁰⁶

Zu den schützenden Faktoren in der Gemeinde konnte beobachtet werden, dass die „widerständigen“ Kinder Vertrauenspersonen hatten, denen sie sich in Krisenzeiten anvertrauten. In Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen soll das Verhältnis zu solchen Vertrauenspersonen angesprochen werden, in der Form, dass die Person genannt werden soll, an die man sich z.B. mit einem „schlechten Geheimnis“ wendet. Gleichzeitig stellt die Person der Kursleiterin eine solche Vertrauensperson dar, an die man sich bei Schwierigkeiten wenden kann. Darüberhinaus ist es Inhalt eines Kursangebotes, auf regionale professionelle Vertrauenspersonen für bestimmte Belange aufmerksam zu machen. D.h. ein Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs kann zwar keine langjährige Freundschaft bzw. ein langjähriges Vertrauensverhältnis versprechen, jedoch beinhaltet der Kurs Elemente, die die Funktion einer solchen Person teilweise übernehmen können.

Ferner können im Kurs durch die Auseinandersetzung mit anderen Teilnehmerinnen bestehende Freundschaften verfestigt und neue geknüpft werden. So dass auf diesen Weg indirekt resilienzfördernde Faktoren gestärkt werden.

Da positive Rollenvorbilder laut WERNER ebenfalls als soziale Ressource fungieren, könnte versucht werden, der Kursleiterin eine solche Funktion zuzuschreiben. Ich denke ein solcher

²⁰⁶ Vgl. FINGERLE 2008, S.301

Bezug hält sich in Grenzen, da in Anbetracht der Kursdauer keine langfristigen, tragfähigen Rollenvorbilder aus einem Kurs hervorgehen können.

WERNER geht in Bezug auf die sozialen Ressourcen direkt auf die Funktion von Schule ein. Hierbei führt sie drei wichtige Schulaktivitäten in Bezug auf MICHAEL RUTTER an. Unter anderem gehören „Aktivitäten die das kindliche Selbstgefühl verstärken“ zu den Angeboten einer Schule, die die protektiven Faktoren der Kinder stärken möchten. Ich denke, dass durch die Auseinandersetzung mit Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen in Kapitel 5. (Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung als eine präventive Maßnahme) deutlich wurde, dass solche Angebote durchaus den Anspruch erheben können, als eine Aktivität, die das kindliche Selbstwertgefühl verstärken, zu gelten.²⁰⁷

Ich denke, dass die hier skizzierte Auseinandersetzung durch die Resilienzperspektive zu einer neuen Akzentuierung der Inhalte und Ziele von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen beitragen konnte und damit durchaus eine legitime Argumentation darstellt.

6.2 Empowerment

Um der Argumentationslinie zu folgen und die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Kontext des Empowermentkonzeptes zu betrachten, werde ich mich zunächst mit den allgemeinen Elementen des Konzepts beschäftigen, um anschließend Kurse der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auf der Handlungsebene von Empowerment einzuordnen. Ein Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs kann demzufolge aus der Übereinstimmung mit den Grundideen des Konzeptes von Empowermentprozessen an Legitimation gewinnen.

Der Begriff des „Empowerment“ hat seinen Ursprung in den USA und kann aus dem Englischen nur schwer übersetzt werden, da eine einfache Übersetzung den vielseitigen Ansprüchen des Konzepts nicht gerecht werden kann. Im Sprachgebrauch wird Empowerment häufig mit „Selbst- Ermächtigung“ oder „Selbst-Bemächtigung“ erklärt und

²⁰⁷ Vgl. WERNER 2008, S.25

beinhaltet im Wesentlichen die Fähigkeit, die eigenen Interessen zu vertreten.

Empowerment bezieht sich dabei allgemein auf Menschen in gesellschaftlich marginaler Position (z.B. ethische Minderheiten, soziokulturell Benachteiligte, Menschen mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen etc.)²⁰⁸

FORNEFELD präzisiert Empowerment als Entwicklung eigener Fähigkeiten und Kräfte zur Durchsetzung einer selbstbestimmten Lebensführung.²⁰⁹

Empowermentprozesse sind dabei stark von ihrem jeweiligen Kontext abhängig und richten sich nach den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen, d.h. es lassen sich durchaus sehr verschiedene Prozesse unter dem Empowermentkonzept zusammen fassen.²¹⁰

Gemein ist den Bemühungen und Interessen der einzelnen Gruppen, wie z.B. der Frauen-, Ökologie-, Friedens-, Behindertenbewegungen usw., „der Versuch durch direkte politische Mitsprache, Mitgestaltung und Kontrolle Einfluss auf ihre unmittelbare Lebensumstände oder auch auf ‚riskante‘ Erscheinungen gesellschaftlicher Entwicklung (Umweltzerstörung; Entsolidarisierung; Sozialabbau; Ökonomisierung der Sozialen Arbeit) zu nehmen“²¹¹.

Im Kontext eines relativ weitgefassten Feldes lassen sich vier unterschiedliche Zugänge zum Verständnis von Empowerment ausmachen:

Zum einen wird der Begriff verwendet, um auf **Selbstverfügungskräfte** zu verweisen. Dabei geht es um das unbedingte Vertrauen in die vorhandenen Stärken, individuellen Ressourcen und Fähigkeiten von Menschen aus marginalisierten Gruppen. Damit einher geht die Überzeugung, dass dieses Potential jeder einzelnen Person genutzt werden kann, um mehr Lebenssouveränität zu gewinnen.

Gleichfalls wird Empowerment als eine **politisch ausgerichtete Macht** verstanden. In diesem Sinn versuchen Gruppen von Menschen aus einer Position relativer Ohnmacht, sich durch

²⁰⁸ Vgl. THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 11

²⁰⁹ Vgl. FORNEFELD ⁴2009, S.51

²¹⁰ THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 14

²¹¹ THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 15

politische Einflussnahme zu emanzipieren. Es geht also auf politischer Ebene darum, auf bestimmte Probleme aufmerksam zu machen, Erfahrungen einzubringen und durch öffentlich wirksame Aktionen Aufmerksamkeit zu erregen.

Im **reflexiven Sinn** geht es um Randgruppen der Gesellschaft, die ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden und damit die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt übernehmen.

Im **transitiven Sinn** steht Empowerment für das Anstiften von individuellen und kollektiven Selbstermächtigungsprozessen. Dies kann über die Bereitstellung entsprechender Informationen oder Ressourcen etc. geschehen und darf keinesfalls von außen aufoktroziert werden.

Das zeigt, dass Empowermentprozesse auf zwei Ebenen stattfinden: Zum einen auf der Ebene von einzelnen Personen oder Gruppen, die sich auf den Weg der „*Selbstaneignung von Macht und Gestaltungskraft*“²¹² begeben. Zum anderen findet Empowerment auf Seiten der Professionals als „*Fokus professioneller Bemühungen*“²¹³ statt.

Ausgangspunkt des Konzepts von Empowerment in der Behindertenpädagogik ist der radikale Bruch mit der traditionell defizitorientierten Sichtweise auf Menschen mit Behinderung hin zu einer Perspektive, die die Stärken eines Menschen in den Fokus rücken.²¹⁴

Ausgehend davon haben sich drei wesentliche Grundwerte oder Grundsätze des Empowermentkonzeptes weiterentwickelt und ausdifferenziert:

Selbstbestimmung: Hierbei geht es prinzipiell um Einstellungen und Fähigkeiten, die für ein Individuum nötig sind, sein Leben frei zu gestalten und für sich selbst und seine Interessen einzustehen, sowie unabhängig von äußeren Einflüssen eigenständige Entscheidungen zu

²¹² THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 13 (Hervorhebungen durch den Autor)

²¹³ THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 13 (Hervorhebungen durch den Autor)

²¹⁴ Vgl. THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 20f.

fällen. Damit wird Selbstbestimmung letzten Endes als ein lebenslanger Prozess verstanden, der seine moralische Grenzen im Bezug zum Du erfährt.²¹⁵

Kollaborative und demokratische Partizipation: In Kürze zusammengefasst, geht es bei der kollaborativen und demokratischen Partizipation um das prinzipielle Recht auf Mitbestimmung bei Entscheidungen, die die eigene Person betreffen.²¹⁶

Verteilungsgerechtigkeit: Hinter dem Anspruch einer Verteilungsgerechtigkeit verbirgt sich die Kritik an ungleichen Verteilung von Wohlstand und Macht in unserer Gesellschaft, sowie auch der erschwerte Zugang für soziale Randgruppen zu Allgemeingütern, wie z.B. dem Bildungs- und Gesundheitswesen, dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt. Forderungen beinhalten damit den Wunsch nach einer fairen und gerechten Verteilung von Ressourcen und Lasten in unserer Gesellschaft.²¹⁷

Die in Kapitel 5 skizzierten Überlegungen zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung machen deutlich dass die Grundideen eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses alle drei Bereiche der Grundwerte des Empowermentkonzeptes tangieren und sich in jedem Bereich Schnittmengen feststellen lassen.

So gehört die **Selbstbestimmung** als Ziel eines Kurses zum ständig immanenten Bestandteil der Konzeption von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung. Des Weiteren wird in einem Kurs, an den Möglichkeiten und Interessen der Teilnehmerinnen orientiert, ein individuelles Handlungsrepertoire entwickelt, durch welches die Fähigkeit, das eigene Leben frei zu gestalten, gestärkt wird. Als Beispiel kann diesbezüglich die Übung zum NEIN-Sagen aufgeführt werden.

Die **kollaborative und demokratische Partizipation** erfährt durch bestimmte Kursinhalte an Bedeutung, indem Situationen, in denen die Mitbestimmung gefordert ist z.B. beim Thema Berührungen, thematisiert werden. Zugleich werden die Teilnehmerinnen in diesen Zusammenhängen mehrfach über ihre Rechte informiert und dazu ermutigt von diesen

²¹⁵ Vgl. THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 22-26

²¹⁶ Vgl. THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 26-28

²¹⁷ Vgl. THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 28- 32

Gebrauch zu machen. Zudem gehört es, wie unter 5.1.2 Trainerinnen beschrieben, zur Grundhaltung in Kursen, dass die Teilnehmerinnen als Expertinnen ihres Lebens anzusehen sind. Diese Haltung entspricht den Vorstellungen eines kollaborativen Verhältnisses, denn Selbstvertretungsgruppen wünschen bei der Durchsetzung ihrer Belange Unterstützung, aber keine Bevormundung durch Fachkräfte.

Bezüglich der **Verteilungsgerechtigkeit** gilt: Wenn sexuelle Übergriffe als Machtproblematik erklärt werden können,²¹⁸ dann richten sich Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse auf politischer und gesellschaftlicher Ebene gegen diese vorherrschenden Machtstrukturen, die sexuelle Ausbeutung von Frauen mit oder ohne Behinderung ermöglichen. Auf diesem Hintergrund wird demzufolge das ungleiche Machtverhältnis aufgrund des Geschlechts und aufgrund der Behinderung problematisiert und eine Gerechtigkeit bezüglich der Verteilung von Macht eingefordert.

Empowerment, als gelebte Wirklichkeit, manifestiert sich in Aktivitäten, bei denen sich Menschen mit Behinderung im öffentlichen und privaten Leben engagieren und für ihre Interessen eintreten.

THEUNISSEN und PLAUTE führen, im „Handbuch Empowerment und Heilpädagogik“, im Anschluss an ihre konzeptuelle Darlegung von Empowerment, entsprechende Konsequenzen für Schule und Unterricht auf. Dazu haben die Autoren, in tabellarischer Form, personenorientierte Empowerment-Fähigkeiten aufgelistet, die es im Unterricht zu vermitteln gilt. Die Liste enthält, unter anderem, folgende Empowerment-Fähigkeiten:

- Selbstvertrauen und Zutrauen in eigene Fähigkeiten
- Selbstakzeptanz und positives Selbstbild
- Bewusstsein von eigenen Stärken
- Selbsterkenntnis und realistische Selbsteinschätzung
- Positive Selbstdarstellung

²¹⁸ siehe Kapitel 4.2.3 Ursachen/ Bedingungen sexualisierter Gewalt

- Eigene Bedürfnisse, Wünsche und Interessen erkennen
- Bedürfnisse, Wünsche und Interessen äußern
- Selbstsicherheit
- Selbstbehauptung²¹⁹

Die von THEUNISSEN und PLAUTE aufgeführten „Empowerment-Fähigkeiten“ könnten in Bezug auf inhaltliche und theoretische Überlegungen, sowie auf die Zielsetzung von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen m.E. durchaus auch als „Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungs- Fähigkeiten“ bezeichnet werden.

Ich möchte den Autoren damit nicht ihre Begrifflichkeit streitig machen, sondern vielmehr im Zuge meiner Argumentation aufzeigen, dass sich Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse durchaus mit dem Empowermentkonzept vereinbaren lassen und in ihrer Begründung damit profitieren können.

Für den Bereich der Erwachsenenbildung gilt, dass sich diese als „Hilfe zur Selbstbildung und zur sinnerfüllten Daseinsgestaltung“²²⁰ auf folgende drei Arbeitsbereiche beziehen sollte, um den Ansprüchen des Empowermentkonzeptes gerecht zu werden:

- (1.) „Unterstützung in der Identitätsbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung
- (2.) Ermöglichung eines sozialen Lernens zum Zweck der sozialen und gesellschaftlichen Partizipation
- (3.) Unterstützung der Sachwelterschließung und Handlungskompetenz zur Bewältigung und Kontrolle der eigenen Lebensumstände“²²¹

FORNEFELD führt zu den einzelnen Arbeitsfeldern exemplarisch Auszüge aus dem Bildungsprogramm der Lebenshilfe NRW aus dem Jahr 2008 auf. Dem ersten Arbeitsfeld der

²¹⁹ Vgl. THEUNISSEN; PLAUTE 2002, S. 188

²²⁰ HOFFMANN; THEUNISSEN 2006, S.412 zit. nach FORNEFELD ⁴2009, S.155

²²¹ HOFFMANN; THEUNISSEN 2006, S.412 zit. nach FORNEFELD ⁴2009, S.155

„Unterstützung in der Identitätsbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung“ ordnet FORNEFELD unter anderem ein Angebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung mit dem Titel „ ‚Nein sagen mit Worten und Taten: Mach mich nicht an!‘ “²²² zu.

Damit konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, dass zwischen den theoretischen Überlegungen der Empowermentbewegung und den theoretischen Leitgedanken der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung große Gemeinsamkeiten mit auszumachen sind. Ein Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs kann demnach, in seiner praktischen Umsetzung, einen Beitrag zu dem Gesamtkonzept Empowerment leisten.

7. Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Im ersten Teil der Arbeit wurde der Argumentation gefolgt, dass sich ein Kursangebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung als präventive Maßnahme zum Schutz vor Übergriffen begründen lässt. Anschließend wurde thematisiert, was unter einem solchen Angebot zu verstehen ist, um Kurse der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auf dem Hintergrund der theoretischen Zugänge, Resilienz und Empowerment, zu reflektieren.

Damit wurde eine theoretische Grundlage geschaffen, auf deren Hintergrund nun im folgenden Teil die persönlichen Erfahrungen und die subjektive Bedeutungszumessung von Frauen und Mädchen, die sich in unterschiedlichen Zusammenhängen mit Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auseinandergesetzt haben, erfasst werden können.

So hatte ich unter anderem die Möglichkeit, mit einer erfahrenen Trainerin ein Interview zu führen. Dabei kamen sowohl Eindrücke aus einer langjährigen praktischen Erfahrung zum Tragen als auch persönliche Einschätzungen bezüglich der Bedeutung des eigenen Angebots und auch Erfahrungen bezüglich der praktischen Realisierbarkeit.

Hinzu kam ein Interview mit einer stellvertretenden Schulleiterin, die aus schulischer und pädagogischer Sicht die Bedeutung eines Kursangebots im Sinne der Selbstbehauptung und

²²² FORNEFELD ⁴2009, S.155

Selbstverteidigung begründet und über die praktische Umsetzung in einem schulischen Rahmen Auskunft gibt.

Da ich als eine Frau ohne Behinderung über die Lebenssituation von Mädchen und Frauen mit Behinderung schreibe und aus zitierter Literatur, die hauptsächlich von Frauen ohne eine Behinderung oder Männern veröffentlicht wurde, versuche eine Begründung für Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse abzuleiten, kann meine Argumentation ihre Berechtigung nur durch die Meinung und das Wissen von Mädchen und Frauen mit Behinderung, die an einem entsprechenden Angebot teilnahmen, erfahren. Daher freue ich mich besonders, dass ich die Gelegenheit hatte, im Anschluss an einen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs mit drei Mädchen einer Schule für Geistigbehinderte ein Interview zu führen. Damit möchte ich dem Anspruch gerecht werden, den Betroffenen selbst die Möglichkeit zu geben, zu Wort zu kommen.

Im Folgenden werde ich mich, nach der Ausführung bezüglich der genaueren Fragestellung und Zielsetzung, vorerst mit methodischen Fragestellungen auseinandersetzen, dementsprechend werde ich mein Vorgehen genauer beschreiben, um im Anschluss die Ergebnisse der einzelnen Interviews in ihrer Auswertung zu präsentieren.

7.1. Fragestellungen und Ziel

An verschiedenen Stellen wurde bereits mehrfach ersichtlich, dass das Hauptanliegen dieser Arbeit eine vielschichtige, mehrdimensionale Begründung für ein Kursangebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung beinhaltet. In der Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung generierten sich daher folgende Forschungsfragen, die versuchen den unterschiedlichen Blickwinkeln und persönlichen Erfahrungen gerecht zu werden, um die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung zu untermauern:

In Bezug auf die Sichtweise der Kursanbieterin:

Wie wird ein entsprechender Kurs realisiert?

Welcher theoretische Hintergrund liegt einem Kursangebot zugrunde?

Welche Ziele werden mit dem Angebot verfolgt und mit welchen Grenzen und Veränderungen sieht sich die Trainerin in der Praxis konfrontiert?

Wie wird die praktische Umsetzung gestaltet?

Welche persönlichen Einschätzungen liegen vor und welche Erfahrungen wurden im Laufe der Jahre gemacht?

Welche Bedeutung wird dem Kursangebot aus Sicht einer Kursleiterin beigemessen?

In Bezug auf die schulische Sichtweise:

Wie lässt sich ein Kursangebot im schulischen Alltag realisieren?

Welche Überlegungen können ein solches Angebot aus schulischer Sicht begründen?

Welche Ziele werden mit dem Angebot verfolgt und mit welchen Grenzen und

Veränderungen ist man im schulischen Kontext konfrontiert?

Welche persönlichen Einschätzungen werden aus der Lehrerinnensicht vertreten?

Welche Bedeutungsbeimessung liegt auf verschiedenen schulischen Ebenen vor?

In Bezug auf die Sichtweise der Teilnehmerinnen:

Welche persönlichen Erfahrungen verbinden Teilnehmerinnen mit einer Behinderung mit dem Kurs?

Welche individuelle Bedeutung schreiben sie dem Kurs zu?

Welche Bedeutung erfährt der Kurs bzw. das im Kurs Erlernte im persönlichen Alltag?

Bzw. wo findet ein Transfer in den Alltag statt?

7.2. Methodik

Um Zugang zur Lebenswelt der Betroffenen und deren Sichtweisen zu erlangen, ist ein relativ offener qualitativer Zugang hilfreich, da hiermit Informationen gewonnen werden können, die bei einer quantitativen Vorgehensweise auf Grund der Standardisierung oft verloren gehen.²²³

Damit eignen sich, für das hier zugrunde liegende Erkenntnisinteresse der Untersuchung, methodische Verfahren der qualitativen Sozialforschung, besonders, da ihnen als Ziel und Inhalt die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen zugrunde liegt. Gleichzeitig orientiert sich die qualitative Sozialforschung an der Perspektive des Subjektes und nicht an einer von außen herangetragenen Interpretation. Zusammenfassend lässt sich

²²³ Vgl. MAYER⁵ 2009, S.25

die Intension der qualitativen Sozialforschung wie folgt darstellen: „Interesse an der Analyse von Deutung, Wahrnehmungen und komplexen Deutungssystemen.“²²⁴

Da Ziel der Erhebung konkrete Aussagen über Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sind, eignet sich ein Leitfadeninterview zur Datenerhebung. Dabei ist für ein Leitfadeninterview kennzeichnend, dass dem Gespräch offen formulierte Fragen zugrunde liegen, auf die die oder der Befragte frei antworten kann. Die befragte Person erhält selbst das Wort und macht damit verschiedene Informationen der eigenen Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte der Forschung zugänglich.²²⁵

Durch den Einsatz eines Leitfadens wird die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und es wird sichergestellt, dass wichtige Aspekte der Forschungsfragen ihre Berücksichtigung erfahren. Gleichzeitig lässt ein Leitfadeninterview eine gewisse Flexibilität zu, die es beispielsweise erlaubt in der Reihenfolge der Fragen zu variieren oder entsprechende Ergänzungsfragen zu stellen.²²⁶

Experteninterview

Das Experteninterview als besondere Form des Leitfadeninterviews interessiert sich im Speziellen für die bestimmte Funktion als Expertin/ Experte in einem entsprechenden Handlungsfeld. Dabei bezieht sich ein Experteninterview auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt. Die befragte Person wird als Repräsentantin/ Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung mit einbezogen. „Zentrale Aufgabe ist es, den Befragten auf das interessierende Expertentum zu begrenzen bzw. festzulegen.“²²⁷

Um über ein solches Expertenwissen zu verfügen, bedarf es keiner herausstechenden Position. So gilt als Expertin/ Experte auch eine Person, die über ein besonderes Wissen bezüglich sozialer Kontexte verfügt und dieses klare abrufbare Wissen in einem begrenzten

²²⁴ HOPF 1979, S.18 zit. nach MAYRING ⁶1997 S.30

²²⁵ Vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997a, S. 371

²²⁶ Vgl. MAYER ⁵2009, S.37

²²⁷ MAYER ⁵2009, S.38

Gebiet für die Untersuchung zur Verfügung stellen kann. Dabei begründen sich die Ansichten eines Experten als sichere Behauptungen und entsprechen keiner Raterei.²²⁸

Diese Form des Wissens wurde durch die unmittelbare Beteiligung erlangt und jede Person, die befragt wird, hat auf Grund ihrer individuellen Position und Betrachtungsweise eine eigene Perspektive auf den entsprechenden Sachverhalt. Die Expertin oder der Experte darf in diesem Zusammenhang jedoch nicht als Objekt der Untersuchung verstanden werden, sondern lässt sich vielmehr als ein Medium interpretieren, durch das die Wissenschaft Erkenntnisse über den zu untersuchenden Sachverhalt erlangen möchte.

Einblicke in die Durchführung und Hintergründe eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses verspreche ich mir durch ein entsprechendes Experteninterview mit einer erfahrenen Kursleiterin.

Um aus schulischer Perspektive die Relevanz und Realisierbarkeit eines Kursangebotes zu durchleuchten, erscheint mir ein entsprechendes Experteninterview mit der stellvertretenden Schulleitung als Expertin aus dem schulischen Bereich als geeignet.

Für die Sichtweise der Teilnehmerinnen erscheint mir diese Interviewform als geeignet, da sie den betroffenen Mädchen Raum gibt, als Expertinnen ihres Lebens aufzutreten und aus ihrer Sicht, als Schülerinnen einer Schule für Geistigbehinderte, Auskunft über die Bedeutung eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses zu geben.

Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung verfolgt das Ziel, Verhaltensweisen, Haltungen und Strukturen sowie kulturelle Praxen in ganzheitlichen Situationen des Alltags zu erfassen. Dabei wird nach Möglichkeit nicht in das Geschehen eingegriffen. Bei der Durchführung begibt sich die Forscherin/ der Forscher für einen gewissen Zeitraum in das zu untersuchende Feld und nimmt an entsprechenden Interaktionen teil, um das Geschehen und Verhalten der Beteiligten aus ihrer Perspektive zu verstehen. Durch dieses methodische Verfahren können Verhaltensweisen beobachtet und dokumentiert werden.²²⁹

²²⁸ Vgl. MAYER⁵ 2009, S. 41

²²⁹ Vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997b, S.504f.

Die Rolle des Beobachters kann den beteiligten Personen bekannt sein. Dies implementiert allerdings eine Beeinflussung des Geschehens, weshalb eine eingehende Selbstreflexion und Dokumentation für die Beobachterin/ den Beobachter unerlässlich wird.

Eine verdeckte Beobachtung ist ebenfalls möglich, dies geht aber mit forschungsethischen Bedenken einher.²³⁰

Außerdem kann zwischen einer strukturierten (systematischen) Beobachtung, mit konkret formulierten Fragestellungen und einer unstrukturierten (unsystematischen) Beobachtung ohne vorher formulierte Fragen unterschieden werden.²³¹

Überlegungen im Vorfeld der Untersuchung ließen eine teilnehmende Beobachtung im Rahmen eines Kursangebotes als sinnvoll erscheinen, um beispielsweise Entwicklungen der Teilnehmerinnen innerhalb des Kursverlaufs beobachten zu können. Eine solche teilnehmende Beobachtung war jedoch aus verschiedenen Gründen nicht möglich. Zum einen erwies es sich organisatorisch, trotz zeitlichem Vorlauf von ca. 5 Monaten, als äußerst schwierig, die Teilnahmemöglichkeit an einem entsprechenden Kurs bestätigt zu bekommen. Dies führte dazu, dass eine Teilnahme erst zu einem späteren Termin innerhalb eines bereits begonnenen Kurses für mich möglich wurde.

Unter diesen gegebenen Umständen gilt es die Methode der teilnehmenden Beobachtung als äußerst kritisch zu bedenken.

Als Vorteile des Einsatzes der teilnehmenden Beobachtung könnte gelten, dass durch die Methodenkombination Schwierigkeiten des Interviews als Methode ausgeglichen werden könnten. Des Weiteren hätte ich die Möglichkeit gehabt, einen konkreten Kursablauf zu beschreiben und somit die Fragestellung um spezielle Aspekte zu erweitern.

Jedoch entschied ich mich auf Grund der gegebenen Umstände und den nachfolgenden Überlegungen und Bedenken gegen den Einsatz dieser Methode.

Denn in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Inhalten, Zielen und Rahmenbedingungen eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses in Kapitel 5

²³⁰ Vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997b, S.520f

²³¹ Vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997b, S.522f.

wurde stets betont, dass innerhalb eines Kursangebots auf einen intimen, verlässlichen und vertrauensvollen Rahmen Wert gelegt werden muss, damit eine ganz persönliche und individuelle Auseinandersetzung stattfinden kann. Einer so gestalteten Situation als Beobachterin beizuwohnen, bedeutet ein Eindringen in die Intimsphäre der Teilnehmerinnen. Auch wenn ich mich im Rahmen der Beobachtung, auf Hintergrund eines Forschungsethos, rücksichtsvoll, wertschätzend und mit Respekt gegenüber den Teilnehmerinnen verhalte, so widerspricht dieses Eindringen in die Intimsphäre als Beobachterin m.E. den Grundsätzen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung, da die Methode der Beobachtung Gefahr läuft, selbst zu einer Grenzüberschreitung zu werden.

Diese kritischen Bedenken lassen sich m.E. auch nicht aus dem Weg räumen, wenn das Kursangebot von der teilnehmenden Beobachterin selbst durchgeführt wird. Denn in diesem Fall verliert die Kursleiterin als absolute Vertrauensperson an Authentizität und Glaubwürdigkeit.

Erschwerend kommt im Zuge dieser Erhebung hinzu, dass eine Teilnahme von Beginn an nicht möglich war. Unter diesen Umständen ist von einer Störung der Intimsphäre auszugehen.

Aber auch unter anderen Umständen, in denen eine teilnehmende Beobachtung von Anfang bis Ende eines Kurses integriert werden kann, gilt es ausdrücklich zu hinterfragen, ob dies prinzipiell mit der Haltung zu Selbstbehauptung und Selbstverteidigung vereinbar ist.

Ich für mich persönlich komme hier zu dem Schluss, dass ich auch unter positiveren Umständen auf eine teilnehmende Beobachtung verzichten würde, da für mich nur so der Anspruch auf eine Wahrung der Intimsphäre gewährleistet werden kann.

Dieser Auffassung kann man durchaus kritisch entgegenreten, jedoch denke ich muss an dieser Stelle jede Forscherin für sich persönlich einen Schluss ziehen können.

7.3. Erstellung der Interviewleitfäden

Die genauen Ausführungen der einzelnen Fragen finden sich im Anhang. Prinzipiell wurde bei der Erstellung der Leitfragen darauf geachtet, die Fragen kurz zu halten und thematisch zu ordnen. Die Fragen wurden unter „Themenkomplexen“ zusammengefasst.

Diese Themenkomplexe unterscheiden sich in der Anzahl der Fragen und deren Inhalt bei den drei unterschiedlichen Interviewtypen.

Den Interviews mit den Teilnehmerinnen lag stets derselbe Leitfragenbogen zugrunde, was eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Aussagen der unterschiedlichen Teilnehmerinnen ermöglicht. Bei der Fragestellung für die Kursteilnehmerinnen wurde darauf geachtet, die Fragen auf einem geringen Abstraktionsniveau zu halten und dementsprechend vermehrt auf konkrete Situationen und Handlungen einzugehen.

Die Wahl der Interviewpartnerinnen (Teilnehmerinnen, stellvertretende Schulleiterin und Kursleiterin) bietet ein breites Spektrum unterschiedlicher Perspektiven und gilt somit als gerechtfertigt.

Nachfolgend eine Zusammenstellung der interviewten Personen:

Name		Eigenschaft	Alter	Verwendeter Leitfaden
Schülerinnen	Schülerin 1	Kursteilnehmerin	18 Jahre	Interviewleitfaden Kursteilnehmerinnen
	Schülerin 2	Kursteilnehmerin	13 Jahre	
	Schülerin 3	Kursteilnehmerin	16 Jahre	
Stellvertretende Schulleiterin		betreuende Lehrerin eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses und stellvertretende Schulleiterin einer Schule für Geistigbehinderte, die das Angebot eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses im Schulprofil fest verankert hat.	Nicht bekannt	Interviewleitfaden Schulleiterin
Barbara Götz		Trainerin von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen	Nicht bekannt	Interviewleitfaden Kursleiterin

Abb. 4: Zusammenstellung der befragten Personen

7.4. Rahmenbedingungen der Forschung

Die Auswahl der weiteren Interviewpartnerinnen fand über Kontakte der Kursleiterin BARBARA GÖTZ statt. Da ich mit Frau GÖTZ aus einem Seminar heraus in Verbindung stand, war es mir möglich, das direkte Gespräch mit ihr zu suchen und sie arrangierte durch ihre aktuelle Arbeit den Zugang zu den Teilnehmerinnen und der stellvertretenden Schulleiterin. Bevor die Interviews an der Schule stattfanden, stand ich in engem Email- und Telefonkontakt mit der stellvertretenden Schulleiterin und der Klassenlehrerin der Teilnehmerinnen. Im Vorfeld der Untersuchung kam es zu einem informellen Treffen mit der stellvertretenden Schulleitung.

In diesem Vorgespräch wurde die Einverständniserklärung zur Durchführung der Interviews an die Eltern weitergegeben. In dem Elternbrief, der sich im Anhang befindet, wurden die Eltern ebenfalls dazu aufgerufen, selbst an einem entsprechenden Interview teilzunehmen, um die Arbeit um die Perspektive der Eltern zu erweitern. Der Rücklauf dieser Anfrage stieß jedoch auf kein Interesse, so dass ein solches Interview leider nicht stattfinden konnte.

Geplant war von meiner Seite aus eine Hospitation im normalen Schulalltag der befragten Teilnehmerinnen des Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses. Dies sollte ermöglichen, die Mädchen vor der Interviewsituation kennenzulernen, um den Interviewleitfaden besser an die Befragten anzupassen und eine vertrauensvolle Interviewatmosphäre zu schaffen. Leider war diese Hospitation für mich nicht möglich, da nach Angaben der Klassenlehrerin, die Klasse derzeit, aufgrund eines Schullandheimaufenthalts, sehr viel nachzuarbeiten habe und unter diesen Umständen eine Hospitation störend wirken würde. Die Klassenlehrerin sicherte mir jedoch zu, dass sie die Mädchen auf mein Kommen vorbereiten werde und sie die Schülerinnen als so aufgeschlossen und offen einschätze, so dass eine Interviewsituation auch ohne vorherige Hospitation möglich sei.

Die Teilnahme an den Interviews erfolgte auf freiwilliger Basis. Zeitlich fanden die Interviews in folgender chronologischer Reihenfolge statt:

- Das Interview mit der Kurstrainerin, welches bei der Interviewten zu Hause durchgeführt wurde.
- Anschließend das Interview mit der begleitenden Lehrerin im Büro der Schule.

- Und zuletzt die Interviews mit den Kursteilnehmerinnen, die als Nachbereitung zum Kurs in den schulischen Alltag integriert wurden und in einem separaten Klassenzimmer stattfanden.

Der Leitfaden der Interviews mit der Kurstrainerin und stellvertretenden Schulleiterin wurde den Beteiligten im Vorfeld zur Einsicht zur Verfügung gestellt, damit für die beiden befragten Expertinnen Gelegenheit bestand, sich im Vorfeld mit den Fragen auseinander zu setzen.

Die Interviews wurden mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und daraufhin transkribiert. Die Protokolle der einzelnen Gespräche finden sich im Anhang wieder.

Der Transkription liegen folgende Regeln zugrunde:

- Es wurde vollständig und wörtlich transkribiert (Dialekteinfärbungen wurden beibehalten)
- Pausen und Stockungen wurden durch Punkte gekennzeichnet, bei längeren Pausen wurde „Pause“ in Klammern eingefügt
- Andere Auffälligkeiten, wie Lachen, Betonungen durch Klatschen etc. wurden in Klammern angegeben, bzw. durch „!“ gekennzeichnet

Um den Einstieg in die Interviewsituation zu erleichtern, wurden zu Beginn einleitende Gespräche geführt, die zum einen technische und organisatorische Details, wie die Anonymisierung der Daten etc., enthielten. Zum anderen entsprachen diese Einstiegsgespräche einem persönlichen Austausch über Gegebenheiten außerhalb des Forschungsinteresses. Diese Gespräche waren, entsprechend der gegebenen Umstände, vor allem bei der Durchführung der Interviews mit den Teilnehmerinnen von großer Bedeutung.

7.5. Auswertung der Untersuchung

Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten erfolgt durch ein interpretatives Verfahren. Dabei orientiere ich mich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieses Verfahren macht die manifesten Kommunikationsinhalte, d.h. die Aussagen der befragten Personen, zum Inhalt.²³²

²³² Vgl. LAMNEK ⁴2005, S.513

Die Inhaltsanalyse hat nach Mayring fixierte Kommunikation als Gegenstand und setzt sich als Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Dem Verfahren liegt dabei ein systematisches, regelgeleitetes und theoriegeleitetes Vorgehen zugrunde.²³³

Die Analyse der Interviews orientiert sich an der Einschätzung der professionell Tätigen und der betroffenen Kursteilnehmerinnen und zielt auf die inhaltlichen Aspekte der Kommunikation ab.

Prinzipiell unterscheidet MAYRING drei verschiedene Grundformen des Interpretierens:

Zusammenfassung: Ziel dieser Form der Analyse ist die Reduktion des Materials, so dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Es soll durch Abstraktionen ein überschaubarer Corpus, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist, geschaffen werden.

Explikation: Bei diesem Analyseverfahren wird zusätzliches Material herangezogen, um fragliche Textteile zum besseren Verständnis zu erweitern.

Strukturierung: Hier werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert mit dem Ziel, durch vorher festgelegte Ordnungskriterien, einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.²³⁴

Um dem Anliegen der hier vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, scheint eine strukturierte Inhaltsanalyse als geeignet, da hierdurch die Möglichkeit gegeben wird, anhand bestimmter Textpassagen, Aussagen abzuleiten, die im Allgemeinen an Relevanz erfahren.

Alle Passagen des Interviews, die sich direkt oder indirekt mit Inhalten der Fragestellung auseinandersetzen, werden berücksichtigt. Dabei bediene ich mich der deduktiven Kategorienbildung. Die vorher festgelegten Kategorien entsprechen den Themenkomplexen der verschiedenen Interviewleitfäden. Ergänzend wurden den einzelnen Themenkomplexen induktiv gebildete Unterpunkte zugeordnet.

Damit wurde die Untersuchung, nach den von MAYRING beschriebenen Schritten, genauer veranschaulicht und ausgewertet. Die folgenden Unterkapitel lassen sich als Analyse und

²³³ Vgl. MAYRING ⁶1997, S.31

²³⁴ Vgl. MAYRING ⁶1997, S.58

Interpretation des Materials verstehen und können als Ergebnisse der Untersuchung gewertet werden.

7.5.1 Auswertung des Experteninterviews mit der Kursleiterin

a. Allgemeines zur Organisation, Finanzierung und den Hintergründen eines Kursangebots

BARBARA GÖTZ berichtet, dass sie im Jahr 2002 mit BORGHILD STRÄHLE begann, im Rahmen der Aktion Mensch ein integratives Kursangebot anzubieten. Für die beiden Trainerinnen stellte sich jedoch heraus, dass sich ein integratives Angebot als nicht geeignet erwies. Dies begründet sich, nach Ansicht der Interviewten, durch die sehr gegensätzlichen Lebenswelten und der geringen integrativen Effizienz eines Angebots. So ergab sich, aus dem ursprünglich integrativ gedachten Angebot, ein eigenes Konzept speziell für Mädchen und Frauen mit Behinderung.²³⁵

Heute bietet GÖTZ als Trainerin Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung an, zusätzlich ergeben sich andere Gruppen mit besonderen Schwerpunkten, z.B. ein Kurs speziell für Frauen aus dem Kongo.²³⁶

Mit ihrem Angebot ist GÖTZ im Großraum Stuttgart präsent. Bei einer Anfahrtszeit über zwei Stunden würde sie das Angebot jedoch an andere Trainerinnen abgeben.

Zur Verbreitung eines speziellen Kursangebots für Mädchen und Frauen mit Behinderung ist festzuhalten, dass ein solches Angebot, laut GÖTZ, erst in Ansätzen vorzufinden ist. Die Befragte verweist für Baden-Württemberg auf ANDREA DURNER, als eine weitere Trainerin aus dem Raum Stuttgart und ein anderes Trainerinnenteam bei Marburg, welches sich auf Sinnesbehinderungen spezialisiert hat.²³⁷

Bezüglich der Durchführung der Kurse verdeutlicht GÖTZ, dass diese teilweise selbständig organisiert werden und teilweise unter Trägerschaft des Mädchentreffs TIMA, einer Beratungsstelle in Tübingen mit dem Themenschwerpunkten sexuelle Gewalt und Essstörungen, stehen. D.h., wenn GÖTZ als Trainerin selbst Zuschüsse (z.B. über den Mädchentreff) beantragen kann, besteht die Möglichkeit, dass sie als Veranstalterin das

²³⁵ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 118-134

²³⁶ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 135-139

²³⁷ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 35-42

Kursangebot ausbringt. Auf der anderen Seite wenden sich Organisatoren, z.B. aus dem schulischen Bereich, aus Einrichtungen oder Werkstätten, direkt an GÖTZ und bitten sie innerhalb ihres institutionellen Rahmens einen Kurs anzubieten.²³⁸

Daher kommt der Kontakt zu den Teilnehmerinnen meist durch die Organisatoren des Kurses zu Stande. Diese vereinbaren demnach als Verantwortliche die Termine mit GÖTZ und weisen die entsprechenden Räumlichkeiten etc. zu.

Die Ausschreibung des Kurses obliegt ebenfalls der organisierenden Instanz, d.h. Fragen bezüglich der Zusammensetzung und die Art der Ausschreibung des Kurses übernehmen häufig die Veranstalter.²³⁹

Finanzierung

Finanziell beläuft sich das Honorar für zwei Trainerinnen innerhalb eines Kursangebots, nach Angaben der Befragten, auf ca. 1000€. Der Teilnehmerinnenbeitrag bewegt sich dabei in einem Rahmen von 10 bis 40 € und richtet sich nach dem Umfang der entsprechenden finanziellen Unterstützung.²⁴⁰

Die Finanzierung erfolgt entsprechend über Fördervereine, Zuschüsse von Stiftungen, öffentliche Träger, die die Veranstalter (Schulen, Werkstätten etc.) ihrerseits beantragen, oder die Finanzierung des Kurses wird mit Teilnehmerinnenbeiträgen bestritten.²⁴¹

In Baden-Württemberg können nach Angaben von GÖTZ noch keine Kurse über den Anspruch auf Rehabilitationssport abgerechnet werden, da hierfür die Voraussetzungen noch nicht gegeben sind. GÖTZ berichtet von einer Kollegin, die ein Jahr lang damit beschäftigt war, eine entsprechende „Rehalizenz“ als Trainerin zu erlangen und heute immer noch Schwierigkeiten hat, Kurse diesbezüglich abzurechnen. GÖTZ selbst hat bereits den ersten Teil einer „Rehalizenz“ erreicht und wird im Herbst den zweiten Teil absolvieren. Sie hätte dann eventuell die Möglichkeit Kurse über den Anspruch auf Rehabilitationssport abzurechnen. Die Ausbildung finanziert sie über private Mittel, da die ursprünglich angedachte Finanzierung über den Deutschen Behindertensportverband, laut GÖTZ, nicht

²³⁸ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 2-10

²³⁹ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 11-16

²⁴⁰ Vgl. Interview Kursleiterin Z.19-20

²⁴¹ Vgl. Interview Kursleiterin Z.6-8

mehr möglich ist.

Jedoch verweist GÖTZ an dieser Stelle ebenfalls darauf, dass die Meinungen über die Finanzierung der Ausbildung durch den Deutschen Behindertensportverband in Trainerinnenkreisen sehr divergent liegen, da durch den deutschen Behindertensportverband als Vorstand die Gefahr bestehe, dass die Trainerinnen nicht maßgeblich an den Curricula beteiligt werden und Teile der Mitbestimmung aus der Hand gegeben werden.²⁴²

Kursgröße

Bei der Gestaltung eines Kursangebots gibt GÖTZ an, dass die Anzahl der Kursteilnehmerinnen im Schnitt zwischen 8 und 14 Teilnehmerinnen variiert. Entsprechend der Teilnehmerinnenanzahl werden weitere Betreuerinnen hinzugezogen.²⁴³

Dauer eines Kursangebots

Die Dauer eines Kursangebots umfasst zwischen 8 bis 12 oder 14 Stunden, diese verteilen sich im Idealfall auf mehrere Wochen. GÖTZ spricht davon, dass sich eine Verteilung auf 5 bis 7 Wochen mit einem Treffen einmal in der Woche am besten eigne, da hier die Möglichkeit bestehe, Rückmeldungen von den Teilnehmerinnen zu bekommen und sie in der Reflexion von Erfahrungen zu unterstützen.

Kursangebote, die sich in kompakten Phasen gestalten, d.h. an wenigen Terminen stattfinden, sind aus Sicht von GÖTZ nicht als besonders geeignet einzustufen. Kurse werden daher nur ungern in dieser Form angeboten. Wenn Entfernungen zu groß sind und daher aus organisatorischen Gründen keine anderen Möglichkeiten gegeben sind, finden solche Wochenendangebote statt.²⁴⁴

Aspekt Trainerinnen

Bestimmte Qualifikationen als Voraussetzung für eine Trainerin zu benennen, fiel der Interviewten schwer. So erzählt die Interviewte, dass die ersten Trainerinnenausbildungen, die nicht als verpflichtender Ausbildungsgang angesehen werden können, über Workshops

²⁴² Vgl. Interview Kursleiterin Z.71-97

²⁴³ Vgl. Interview Kursleiterin Z.25-26

²⁴⁴ Vgl. Interview Kursleiterin Z.21-24

vor allem in Holland organisiert wurden. Diese Workshops waren international besetzt und viele Ideen wurden von Amerikanerinnen in die holländischen Workshops eingebracht. Götz erarbeitete sich über diese Workshops ihre Trainerinnen-Grundkenntnisse.²⁴⁵

Heute versuchen die Trainerinnen sich zu organisieren und zu institutionalisieren. So findet momentan in der Region Stuttgart der Aufbau eines Trainerinnenverbandes statt, dessen Vorsitz BARBARA GÖTZ momentan innehat.²⁴⁶

b. Theoretischer Hintergrund

GÖTZ unterscheidet Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Sinne von technisch und nicht-technisch, verweist aber gleichzeitig darauf, dass diesbezüglich unterschiedliche Auffassungen vertreten werden.²⁴⁷

Sie hält fest, dass die traditionell, feministisch angelegten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse derzeit tendenziell rückläufig sind, dafür aber spezielle Angebote, wie beispielsweise Mutter-Tochter-Kurse oder Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderung und vor allem für jüngere Mädchen einen Aufschwung erfahren. Mit dieser Verschiebung gehen auch Veränderungen in Bezug auf die Kursteilnehmerinnen einher.²⁴⁸

Der Trend, Angebote für jüngere Mädchen anzubieten, ist in GÖTZ' Augen kritisch zu hinterfragen:

„Hah, die sind so klein, die sind so klein und die haben noch so, so irgendwie ein anderes Weltbild. Also die kriegen, ich find da muss man ganz vorsichtig arbeiten und am Besten, find ich auch, sollte es so bisschen in den Kindergartenalltag von den Erzieherinnen eingepackt werden. Also wenn dann würd ich gerne Erzieherinnen ausbilden und dann sollen die immer wieder ein bisschen und immer wieder.., man kann nein sagen, man kann zu dem nein sagen und zu dem und zu dem und zu dem und dann wieder von vorne. Man sagt zum Bruder nein man sagt zu dem Fremden nein, man sagt zum Onkel nein, man sagt zu nem anderen Kind nein. So! Also dass

²⁴⁵ Vgl. Interview Kursleiterin Z.46-49

²⁴⁶ Vgl. Interview Kursleiterin Z.42

²⁴⁷ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 183-184

²⁴⁸ Vgl. Interview Kursleiterin Z.238-242

des en bisschen eingeleicht ischt. Und so ein klassischer Kurs, also der macht den Kindern nur noch Angst. Also ich hab auch einmal die Rückmeldung kriegt, da hat en Kindergartenkind an nem Kurs für zweite/ dritte Klasse teilgenommen, [...] weil die ältere Schwester war da auch dabei und da hat mir dann die ältere Schwester später erzählt, ah die hätt dann hinterher Angst gehabt und des isch blöd, das geht einfach nicht.“²⁴⁹

Vorraussetzungen

Abgesehen von der Altersfrage werden, laut GÖTZ, für die Teilnahme am Kurs keine expliziten Voraussetzungen festgelegt. Die Methoden müssen sich dementsprechend an den Fähigkeiten der Teilnehmerinnen orientieren und sind als Herausforderung an die Trainerin zu verstehen. Dies entspricht der Haltung, die Teilnehmerinnen als Expertinnen ihres Lebens anzusehen.

Bei der Gruppenzusammensetzung sollte jedoch, laut GÖTZ, darauf geachtet werden, dass die Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmerinnen nicht zu stark divergieren, da eine sehr heterogene Gruppe das gemeinsame Arbeiten erschwert.²⁵⁰

Gemeinsamkeiten und Unterschiede eines Kursangebots für Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung

Als Gemeinsamkeit zwischen einem Kursangebot für Frauen und Mädchen mit und ohne Behinderung nennt GÖTZ die Überschneidung der Thematik, der Unterschied bezüglich der Kursangebote bestehe hauptsächlich in methodischen Fragen.

„Sagen wir mal so, die prinzipiellen Themen sind gleich, ja, es geht immer um Abgrenzung und wie kann ich "Nein" sagen des isch ähnlich. Wie hör ich auf mich? (Pause) Aber die Methode wie ich´s rüberbringen muss, des unterscheidet sich, sehr!“²⁵¹

Dabei stuft GÖTZ den Anspruch, der von einer Trainerin in einem Kurs für Mädchen und Frauen mit Behinderung gefordert wird, als höher ein. GÖTZ begründet dies durch die Anforderung an eine Trainerin, sehr strukturiert und genau zu arbeiten.

²⁴⁹ Interview Kursleiterin Z. 244-246

²⁵⁰ Vgl. Interview Kursleiterin Z.27-28 und Z.34

²⁵¹ Interview Kursleiterin Z. 142

„und ich find bei Mädchen mit Behinderungen muss man genauer denken, also da wird damit mehr, find ich, von mir verlangt [...] so ich muss echt gut, gut durchstrukturieren. Weil ich find Mädchen mit Behinderungen, die verzeihen Fehler nett so, nett so schnell. [...] bei Mädchen und Frauen ohne Behinderungen kann man mal irgendwas nachschieben, sagen: das hab ich vergessen zu sagen, das sag ich erst jetzt, irgendwie funktioniert des dann. Und ich find bei Mädchen mit Behinderungen, da muss man einfach genau bleiben. und dann muss man des vorher überlegen oder sonst geht's halt nett, aber man ist dann meistens selber schuldig (lacht). [...] Gell, i mein des hängt dann wirklich bei mir und an meinem Aufbau.“²⁵²

Des Weiteren muss eine Trainerin im Umgang mit Mädchen und Frauen mit Behinderung, nach Götz' Einschätzungen, vielfältiger und flexibler in der Gestaltung des Kursangebots sein. Außerdem muss eine Trainerin in der Lage sein, auf die unterschiedlichen Behinderungsformen einzugehen und adäquate Techniken und Lösungen zu finden.²⁵³

c. Praktische Umsetzung

In der praktischen Umsetzung eines Kursangebots für Frauen und Mädchen mit Behinderung wird großer Wert daraufgelegt, handlungsorientiert und mit vielen Wiederholungen zu arbeiten.

Lange Diskussionen schätzt GÖTZ als eher problematisch ein und bevorzugt daher eher Rollenspiele und Übungen. Im Kursangebot sollten des Weiteren viele verschiedene Sinne angesprochen werden um eindruckliche Zusammenhänge erfahrbar zu machen.

Eine klare Gliederung und Struktur im methodischen Aufbau werden als sehr wichtig eingestuft, vor allem im Umgang mit Frauen und Mädchen mit Behinderung, betont GÖTZ, ist es wichtig, diese Ansprüche konsequent zu verfolgen, da es schwer fällt, solche Fehler wieder auszugleichen.²⁵⁴

Besonders große Relevanz wird in der Gestaltung der Atmosphäre gesehen, da eine gute Beziehung Voraussetzung ist, um in bestimmten Situationen reagieren zu können.

²⁵² Interview Kursleiterin Z. 144-148

²⁵³ Vgl. Interview Kursleiterin Z.256-160

²⁵⁴ Vgl. Interview Kursleiterin Z.250-256

„Atmosphäre! Atmosphäre im Kurs, die muss gut sein, des isch wieder des mit der Beziehung, des muss stimmen. wenn mir's nett klar zu ner Frau oder nem Mädchen hinkriegen, die müssen sich auf uns beziehen, wir müssen mitkriegen wies denen geht, weischt weil wir ham ja eh oft nen Angreifer zu spielen da ziehscht ne schwarze Mütze auf wegen dem, weil manche Mädchen, des geht nett die kriegen da Angst. [...] und wir müssen's dann ohne Mütze spielen. So! und wenn des ..ne Atmosphäre muss so da sein, dass des vorkommen darf und wir müssen's dann auch mitkriegen. Es muss ne wertschätzende Atmosphäre da sein. und wir haben manchmal mit Problemen zu kämpfen wenn eh, wenn eine ausgeschlossen wird, oder wenn eine gemobbt wird. Des ist dann eh blöd.“²⁵⁵

Innerhalb eines Kursangebots ist es Aufgabe der Trainerin, alle Teilnehmerinnen im Blick zu haben und auf Signale sensibel zu reagieren.

„ehm von der Methode her, also ich weiß nett ob des Methode isch , aber man muss immer alle im Blick behalten, man muss immer gucken ob da nett eine ehm ...

I: jetzt grad abschweift, oder ja

B: Nein man muss auch immer einfach vom Thema her sehen ob des nett Zurückziehen sein kann, also wenn eine einschläft kann es zum Einen sein, sie ist wirklich müd und will nimmer, oder das Thema ist ihr zu heftig.“²⁵⁶

Daher erweist sich die Anwesenheit einer Lehrerin durchaus als hilfreich, da diese die Teilnehmerinnen besser kennt und ebenfalls reagieren kann.

Des Weiteren sieht es Götz als sehr hilfreich an, wenn ihr eine begleitende Lehrerein Informationen über die einzelnen Teilnehmerinnen zukommen lässt. Dies gilt vor allem bei Kursangeboten, die sie alleine ausbringt. Denn nur so ist es ihr möglich, als Trainerin glaubhaft zu erscheinen und ihrem Anspruch gerecht zu werden, alle Teilnehmerinnen im Blick zu haben, deren Namen zu kennen, sowie besondere Fähigkeiten und Vorlieben zu überblicken.²⁵⁷

²⁵⁵ Interview Kursleiterin Z.274-276

²⁵⁶ Interview Kursleiterin Z.260-262

²⁵⁷ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 222, 264, 284

Umgang mit schwierigen Situationen

Kritik an den Teilnehmerinnen ist innerhalb eines Kurses in jedem Fall fehl am Platz, daher übernimmt die Kursleiterin die Verantwortung, für das Gelingen einer Übung. Da man sich in einem sehr sensiblen Grenzbereich bewegt, ist es von großer Bedeutung, als Trainerin adäquat auf das Verhalten der Teilnehmerinnen, beispielsweise in Rollenspielen, zu reagieren.

„Ja genau, auch beim Rollenspiel also man darf da nett zu sehr pfuschen, weil grad bei Berührungen, wenn wir des spielet, des sind Grenzüberschreitungen und ehm manchmal kann sich en Mädchen in der Situation nett wehren. dann muss man aufhören und des trotzdem so hindrehen, dass es en Erfolg isch, also Kritik find ich zum Beispiel man darf eigentlich, Kritik nett einsetzen um en besser Verhalten zu erreichen. Kritik geht da nett wie wenn de sagst, des war scheiße, jetzt machsch´s nochmal, des geht einfach nicht. Man sagt, des war gut, und dann probiers mal so und so. [...] Also, anbinden statt kritisieren, richtig anbinden. des war gut und wenn du jetzt noch so probiersch, probiers nochmal.“²⁵⁸

Wenn es nicht gelingt die gewünschte Atmosphäre in einem Kurs herzustellen, versucht GÖTZ die Problematik in einem Konfliktfall direkt anzusprechen.

„[...] Ich versuch´s direkt anzusprechen und wenn´s geht (Pause) und zu klären.“²⁵⁹

Wenn es sich um tiefersitzende Auseinandersetzungen unter den Teilnehmerinnen handelt, erweist es sich abermals als hilfreich, wenn eine Lehrerin anwesend ist, weil diese den Konflikt besser einschätzen kann und die Möglichkeit hat, diesen im Nachhinein weiter zu bearbeiten. Denn in solchen Fällen sieht sich GÖTZ mit den Grenzen als Trainerin konfrontiert.²⁶⁰

In anderen Konfliktsituationen versucht GÖTZ damit zu reagieren, die Problematik auf sich zu beziehen, um sie von den Beteiligten wegzunehmen.

„[...]nun ja wenn des, wenn´s machbar ischt (Pause) versuch ich des so umzuleiten, also die Eine sagt zur Anderen: Eh du heulst ja eh immer. Dann sag ich, ja dann

²⁵⁸ Interview Kursleiterin Z.267-269

²⁵⁹ Interview Kursleiterin Z.281

²⁶⁰ Vgl. Interview Kursleiterin Z.285-287

versuch ich des auf mich zu nehmen und zu sagen: Nee, die weint nett immer, des war jetzt blöd gspielt von mir. Also des, dass ich versuch den Vorwurf von ihr wegzunehmen und auf mich zu lenken und ihr dann auch zu antworten, dass des nett eh die Beziehung ist sondern, eigentlich ham wir den Konflikt und nett du mit ihr. So weit des geht versuch ich des zu machen.“²⁶¹

Eine andere Lösung, im Kurs damit umzugehen, besteht in einer gewissen konsequenten Hartnäckigkeit:

„Wir hatten mal einen Kurs wo zwei da war, des war der Unterschied, ein Mädchen war, des war in ner G-Schule und die beiden anderen waren also, die waren kognitiv schnell und die haben versucht die einzumachen und da ham wir dann au massiv interveniert, haben gesagt: Hey, so geht’s nicht! So redet ihr hier nett mitnander, des geht rein gar nicht! Und wenn du so redest, dann müsstet wir jetzt quasi des zu dir sagen und des geht nett. Und dann hartnäckig, also des reicht nett des einmal zu sagen sondern wenn mer welche drin hat die so sind, dann muss mer des quasi immer sagen, und immer wieder. Und da setz ich dann nett auf Lautstärke sondern auf Hartnäckigkeit immer wieder, so geht’s nicht[...].“²⁶²

d. Ziele, Grenzen und Veränderungen

Anliegen eines Kurses besteht nach Götz darin, den Teilnehmerinnen eine Möglichkeit zur Abgrenzung zu vermitteln, demnach stehen Techniken auch auf psychischer und physischer Ebene, im Sinne der Ich-Stärkung, im Mittelpunkt.

„Also jetzt bei mir hat sich schon so ne Möglichkeit zur Abgrenzung zu bieten und zwar technisch, wie mach ich’s, wie grenz ich mich ab und dann auch eh psychisch oder innerlich wann grenz ich mich ab wie merk ich’s, dass ich mich abgrenzen muss ehm was geht in mir, in mir vor? Und des hat viel auch mit Ich-Stärkung zu tun, also (Pause) ich muss von innen arbeiten, dass die sich des zutrauen sich zu wehren, sich... also wehren klingt immer gleich so eher martialisch, sich abzugrenzen, des isch dr Punkt [...] und ich muss ihnen Möglichkeiten bieten oder Strategien bieten des zu

²⁶¹ Interview Kursleiterin Z.291

²⁶² Interview Kursleiterin Z.295

machen (Pause) also ich versuch', na ja nach innen zu arbeiten und nach außen, so beides, letztendlich"²⁶³

Ein weiteres wichtiges Anliegen ist es, die Teilnehmerinnen in sich und in ihren Entscheidungen zu bestätigen.²⁶⁴

Dabei wird deutlich, dass eine technische Kompetenz, sich zur Wehr zu setzen, nur umgesetzt werden kann, wenn eine entsprechende innere Stärke und körpereigene Wahrnehmung vorhanden ist. Umgekehrt bedarf eine innerlich starke Frau oder ein starkes Mädchen des Wissens um gewisse Techniken, um sich effektiv selbst behaupten zu können und sich ggf. zur Wehr zu setzen.²⁶⁵

Als eine ganz klare Grenze der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung gilt für Götz: „Zur falschen Zeit am falschen Ort“²⁶⁶

„Ich denk du kannst alles können, du kannst alles richtig machen und zur falschen Zeit am falschen Ort, und es gibt auch Fälle wo, ja wo Mädchen einfach im Kurs waren und sich trotzdem nett wehren konnten.“²⁶⁷

Götz betont hier deutlich, dass dies keinerlei Schuldzuweisung oder einen Vorwurf gegenüber der Frau, dem Mädchen implementieren darf:

„Ja genau, das darf nicht kommen, also die Grenzen heißen nett, dass ne Frau versagt hat, sondern, dass sie in ner Situation war, wo sie's gar nicht machen konnte“²⁶⁸

Damit Teilnehmerinnen von einem Kursangebot profitieren können, sollte eine Offenheit für das Thema Voraussetzung sein, sowie der Wunsch etwas verändern zu wollen. Dies hat nach Ansichten von Götz großen Einfluss auf den Effekt, den ein Kurs bei den Teilnehmerinnen auslöst, denn wenn bereits eine Auseinandersetzung mit den Problemen und der Thematik erfolgte, ist die Herangehensweise eine andere.

²⁶³ Interview Kursleiterin Z.188-190

²⁶⁴ Vgl. Interview Kursleiterin Z.192

²⁶⁵ Vgl. Interview Kursleiterin Z.193-196

²⁶⁶ Interview Kursleiterin Z.200

²⁶⁷ Interview Kursleiterin Z.202

²⁶⁸ Interview Kursleiterin Z.204

„Also entweder wenn se schlechte Erfahrungen gmacht haben oder Angst haben vor bestimmten Situationen, dann sind die offen, weil der Leidensdruck da ist, und ich hab's Gefühl die profitieren dann auch, die probieren auch aus.“²⁶⁹

Als problematisch bzw. hinderlich, um von einem Kursangebot profitieren zu können, nennt GÖTZ Verweigerungstendenzen von Teilnehmerinnen, die nicht bereit sind, sich auf Angebote innerhalb des Kurses einzulassen. Explizit verweist die Interviewte auf Teilnehmerinnen, deren Selbsteinschätzungen eher negativ belegt sind mit Haltungen, wie „des funktioniert ja eh nicht.“

GÖTZ schätzt es als schwierig ein, diesen Mädchen ein Erfolgserlebnis im Rahmen des Kursangebots zu ermöglichen, wenn eine positive Bewertung der eigenen Leistung negiert wird.²⁷⁰

In einer solchen Konstellation, sieht GÖTZ auch Grenzen eines Angebots:

„Die ham dann kein Erfolgserlebnis, des funktioniert nie. Mit denen find ich's dann richtig schwer und da kommt man dann au echt an seine Grenzen. Hey! Da würd ich sagen des funkt nett.“²⁷¹

Eine weitere Grenze manifestiert sich für GÖTZ darin, dass ein Kursangebot den vorherrschenden gesellschaftlichen Machtstrukturen nur wenig entgegensetzen kann und auch die Entwicklung eines immer konservativ werdenden Frauenbildes schwer aufgehalten werden kann.

„Ja genau, also ein eh sehr konservatives Frauenbild, also schon beinah reaktionär, also gell. Und des kommt da natürlich rein da läufsch an gegen ne Welle an, gell, die dir ne Menge entgegensetzen kann, also ja hm.“²⁷²

Gewisse Vorbehalte gegenüber einem Angebot von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen müssen insofern als eine Grenze verstanden werden, was damit einhergeht, dass bestimmte Gruppen nicht erreicht werden. So sieht sich GÖTZ bei

²⁶⁹ Interview Kursleiterin Z.168

²⁷⁰ Vgl. Interview Kursleiterin Z.170-176

²⁷¹ Interview Kursleiterin Z.174

²⁷² Interview Kursleiterin Z.214

Kursangeboten für Mädchen mit Behinderung eher nicht mit Vorurteilen seitens des Umfelds der Teilnehmerinnen konfrontiert. Jedoch räumt sie ebenfalls ein, dass Vorurteile und negative Bewertungen der Kurse tendenziell an ihr vorbeigehen, da betreffende Personen beispielsweise auf ein Anschreiben nicht reagieren und sich normalerweise eben interessierte Partner bei ihr melden, die genau so ein Kursangebot austragen wollen. GÖTZ vermutet, dass vor allem in Werkstätten Vorurteile kursieren, da sie hier, auf Anfrage, bereits dementsprechende Erfahrungen gemacht hat.²⁷³

e. Persönliche Einschätzungen

GÖTZ stellt für sich persönlich fest, dass die langjährige Erfahrung mit Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen dazu beigetragen habe, ängstlicher und dünnhäutiger zu werden.

„Ja des Blöde isch zum Beispiel, dass ich, selber mehr Angst hab als vorher, des darf ich aber doch nett. Ich hab irgendwie ´s Gefühl eh ich seh, ich, als Trainerin seh mehr die Grenzen und ich krieg, ich krieg auch oft was zum Hören, also weisch, was passiert isch und wo sich die Mädchen mit rumschlagen müssen und eh (Pause), das macht mir immer wieder was aus! [...] also ich merk, ja da hab ich nett so wirklich ne Hornhaut entwickelt, sondern ich hab´s Gefühl, ich bin eher dünnhäutiger worden und ich muss mir auch bewusst sagen, Hör mal des geht nett, du kannst nett alles irgendwie durchlassen.“²⁷⁴

Einen erfolgreichen Kurs kennzeichnet für GÖTZ persönlich:

„..., wenn die Mädchen was angenommen haben, wenn die was mitnehmen, weisch, wenn die hinterher s´Gefühl haben sie haben Handlungszeug an der Hand mit der sie des rüberbringen können. Sie können rüberbringen, dass se was nett wollen. Und zwar für sich deutlich und für den Anderen auch deutlich, aber auch für sich, weil sie dann´s Gefühl haben, sie haben, sie haben was gemacht, sie haben sich gewehrt. Egal ob des jetzt so zielführend ankam oder nett. und für mich isch au en Kurs, ehh, erfolgreich oder gut gelaufen wenn ich´s Gefühl hab ich hab en Draht zu den Mädchen, weil da nehmen die was an, wenn ich den Draht nett krieg, ja dann funkt´s nett, des

²⁷³ Vgl. Interview Kursleiterin Z.327-333

²⁷⁴ Interview Kursleiterin Z.224-226

isch so. Ich hab auch im Moment viel Kurse mit ehm, jüngeren Mädchen im Sinn von Grundschülerinnen, eh, 12,13 jährigen und ich find da läuft viel über Beziehungen, weisch wie ich ne Beziehung zu denen hab. Dann kommt des rüber was ich sag und wenn ich ehm von denen so als blöd eingestuft werd und unglaublich dann nehmen dies nett an, deswegen eh also erfolgreich isch für mi wenn da en Draht (Fingerschnalzen) ne Ebene da isch.“²⁷⁵

Dabei unterscheiden sich für GÖTZ Angebote für Mädchen und Frauen mit Behinderung nicht von denen ohne Behinderung.

Ein schönsten Kurserlebnis wird von GÖTZ nicht erwähnt, aber sie beschreibt, wie sie sich über die Erfolge der Teilnehmerinnen freut.

„Ne so en allerschönstes nett, ich mein was mich immer freut, wenn Mädels so erzählen, dass was funktioniert hat, des freut mich richtig, das ist dann eh faszinierend, das freut mich richtig und wenn’s die dann auch noch rausbringen können. Ja, ja des würd ich so, das sind so meine Highlights.“²⁷⁶

Als unschöne Erinnerungen sind GÖTZ einzelne Kurse im Gedächtnis, in denen der Anspruch auf eine gute Atmosphäre nicht erfüllt werden konnte. Jedoch fügt sie hinzu, dass mit der langjährigen Erfahrungen solche Situationen besser handhabbar werden, da man schon sehr früh entsprechend reagieren kann.²⁷⁷

Für GÖTZ persönlich ist es ein zukünftiges Anliegen, ihre Erfahrungen und ihr Wissen, evtl. in Form einer Buchveröffentlichung, an andere weiterzugeben, da sie auch heute noch einen großen Nachholbedarf bezüglich der gesamten Thematik sieht. So wäre es ebenfalls ein großer Wunsch, die finanziellen Mittel zu stärken, eine Trainerinnenausbildung zu ermöglichen und Angebote institutionalisiert zu verankern.²⁷⁸

²⁷⁵ Interview Kursleiterin Z.218

²⁷⁶ Interview Kursleiterin Z.297

²⁷⁷ Vgl. Interview Kursleiterin Z.299-301

²⁷⁸ Vgl. Interview Kursleiterin Z.230-234

f. Bedeutungszumessung

Die Bedeutung eines Kursangebots speziell für Frauen und Mädchen mit Behinderungen sieht GÖTZ in Verbindung mit der „doppelten Benachteiligung“, die sich in Pflegesituationen, der Angewiesenheit auf Dritte, den daraus resultierenden geringeren Möglichkeiten, sich zur Wehr zu setzen und der Angst nicht Akzeptiert zu werden, veräußern.

„Ja ich denk schon, dass des mit ner doppelten Benachteiligung zu tun hat, weil Frauen eh, oder Mädchen eh so ne Berechtigung, sich adäquat zu wehren so en bissle abgesprochen wird und Frauen und Mädchen mit Behinderungen noch mehr, weil die ja auch immer so die sind des Pflegerische, dieses Angewiesen sein auf Hilfe von anderen, dies isch ja immer da; und des grätscht dann ja da auch furchtbar ein und des so en bisschen außen vorzuhalten, des isch glaub au der Sinn von so einem Kursangebot, dass die eben nett jetzt des auch noch letztendlich gegen sich nehmen, weischt.

I: Mhm

B: Die können sich ja noch weniger wehren

I: und so dieses, ehm ja `du muscht ja dankbar sein' irgendwie

B: Verheerend! Ja und du darfscht dich nett wehren und du darfsch's auch niemand erzählen, weil der oder diejenige könnt ja dann blöd zu dir sein, also i denk da kriegen sie des schon doppelt ab.“²⁷⁹

GÖTZ sieht für Mädchen und Frauen, die sich selbst im ersten Moment weniger zutrauen, die Chance, dass sie in einem Kurs die positive Erfahrung machen können, gerade solche Situationen zu bewältigen und ihr eigenes Potential zu erkennen. Ob dies im besonderen Maß auf schüchterne Mädchen zutrifft, lässt sich laut GÖTZ nicht eindeutig beantworten.²⁸⁰

Ein weiterer Aspekt, der im Kurs aufgegriffen wird und von dem die Mädchen im Alltag profitieren können, ergibt sich durch die Klärung der Schuldfragen und die

²⁷⁹ Interview Kursleiterin Z.303-307

²⁸⁰ Vgl. Interview Kursleiterin Z.176-180

Thematisierung von Peinlichkeiten, wenn die Teilnehmerinnen hier die Erfahrung machen können, dass sie nicht schuld sind.²⁸¹

GÖTZ' Einschätzung zur Entwicklung der Bedeutung von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Kontext gesellschaftlicher Tendenzen, nimmt vor allem verschärfte Normvorstellungen und gesellschaftliche Erwartungen in den Blick:

„Ansonsten denk ich so, (Pause) also was ich auch mein, die Mädchen haben es schwerer heutzutage. Ich find da sind viel mehr Ansprüche, und viel mehr so die Normen, also des seh ich schon, die haben viel mehr Normen zu zu befriedigen
I: Mhm

B: so was ich so in den Kursen mitkrieg, wenn die nett's neueste Handy haben und nett kleidungsmäßig sich an ihrer öko, also sind so Zitate, meine Mutter kauft mir des nett, die isch so ökomäßig drauf gell, und des sehn mir ja, nein des isch nett wahr, so des find ich anders.“²⁸²

Zum Teil bekommt GÖTZ Rückmeldungen von Seiten der Eltern, vermehrt Mütter oder Betreuerinnen und Betreuern aus Werkstätten. Diese belaufen sich vor allem auf Erzählungen von Erfolgserlebnissen im Alltag der Teilnehmerinnen. Es wird zum Teil auch darüber berichtet, dass beispielsweise Mütter ihre Töchter als selbstbewusster wahrnehmen. Diese Rückmeldungen verdeutlichen die Bedeutung im Alltag der Teilnehmerinnen.²⁸³

7.5.2 Auswertung des Experteninterviews mit der stellvertretenden Schulleiterin

a. Allgemeines zur Organisation, Finanzierung und den Hintergründen des Kursangebots

Nach Angaben der stellvertretenden Schulleiterin, ist das Angebot eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses im Schulkonzept fest verankert. Einmal im Schuljahr findet für die Schülerinnen der Berufsschulstufe ein Kurs mit BARBARA GÖTZ statt. Somit hat jede Schülerin, die insgesamt drei Jahre lang die Berufsschulstufe besucht, in der Regel die

²⁸¹ Vgl. Interview Kursleiterin Z.178

²⁸² Interview Kursleiterin Z. 228-230

²⁸³ Vgl. Interview Kursleiterin Z. 321-325

Möglichkeit, auch dreimal einen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs zu besuchen.²⁸⁴

Dieses Angebot eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs wird in dieser Form seit ca. 7 Jahren an der Schule in Kooperation mit GÖTZ ausgebracht.²⁸⁵

In der Regel nehmen alle Schülerinnen an dem Kursangebot teil. Kommt es hier zu Unstimmigkeiten, so äußert sich die stellvertretende Schulleiterin bezüglich der Verbindlichkeit bzw. der Freiwilligkeit, das Angebot wahrzunehmen, wie folgt:

„S: [...] Es kommt schon mal vor, dass eine Schülerin sagt, nach dem zweiten Mal, ich möchte nicht mehr teilnehmen, dann ist das auch in Ordnung. Wenn ne Schülerin von vornerein sagt, ich möchte nicht manchmal, wollen´s dann die Eltern. Dann müssen die beiden dann halt miteinander kommunizieren, aber in der Regel ist das einfach ein festes Kursangebot in dieser Stufe.

I: Das heißt also, es gab auf jeden Fall schon mal Schülerinnen, die nicht an dem Kurs teilnehmen wollten?

S: Ja, mhm

I: und ehm also da wurden dann Gespräche geführt? Oder wie wurde das dann gehandhabt?

S : Ja, dass man einfach au sagt in dieser Stufe geht´s halt schon noch mal drum noch mehr in diese Selbstbestimmtheit zu gehen und wenn wir das Gefühl hätten, das war zwar die Ausnahme, diese Schülerin möchte das einfach nicht, dann haben wir das schon respektiert.

I: mhm

S : Aber natürlich auch noch mal in Rücksprache mit den Eltern.“²⁸⁶

Finanzierung

Die Finanzierung des Kursangebots gestaltet sich nach Angaben der Befragten durchaus als schwierig, da der Schule diesbezüglich eigentlich keine Gelder zur Verfügung stehen. Damit hängt die Finanzierung zu einem Großteil von dem Engagement der Beteiligten ab.

²⁸⁴ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.4 und 6

²⁸⁵ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.74

²⁸⁶ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.6-12

So wirken bei der Finanzierung des Kursangebots an dieser Schule verschiedene Geldgeberinnen und Geldgeber mit: ein sehr geringer Teil der Kosten wird durch die Abrechnung der externen Kursleiterin als Lehrbeauftragte gedeckt; hinzu kommen verschiedene Spendengelder und ein Teilnehmerinnenbeitrag von 10.00€. Die Interviewte berichtet, dass die Eltern im Wesentlichen bereit sind, diesen finanziellen Beitrag zu leisten. Im Falle, dass der Betrag nicht gewährleistet werden kann, erfolgt nach Angaben der Befragten jedoch kein Ausschluss der Schülerin. „[...]und es scheiterte nie dran, also wenn jemand sagt hätte ich kann diese zehn Euro nicht bezahlen, dann ist ganz klar, dass er trotzdem da hinkann, also...[...]"²⁸⁷

In Hinblick auf die Spenden konnte die stellvertretende Schulleiterin, durch ihr besonderes Engagement, einen gemeinnützigen Geldgeber der Stadt dazu gewinnen, das Projekt an der Schule mitzufinanzieren. Bei der Vorstellung überzeugte das Projekt der Schule die Geldgeber so sehr, dass sie sogar bereit waren, ihre Satzung zu ändern und anstatt einer einmaligen Unterstützung eine längerfristige Finanzierung von drei Jahren vorsahen. Dieses Interesse und die Bereitschaft zur Unterstützung des gemeinnützigen Geldgebers zeigen m.E., dass auch Außenstehende durchaus eine dringliche Relevanz in einem Angebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen mit Behinderung sehen und bereit sind ein entsprechendes Angebot zu unterstützen.

Da diese Spenden durch den gemeinnützigen Geldgeber der Stadt im kommenden Schuljahr auslaufen, versucht die Schule verstärkt ihren Förderverein mit einzubeziehen.²⁸⁸

Schwierigkeiten bei der Realisierung

Außer den finanziellen Barrieren sah sich die Interviewte bei der Ausbringung des Kursprogramms auch in der Anfangszeit mit keinen weiteren Hürden konfrontiert.²⁸⁹

So wurde in den Anfängen das Angebot eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses von BARBARA GÖTZ, BORGHILD STRÄHLE und der stellvertretenden

²⁸⁷ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.18

²⁸⁸ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.16-18

²⁸⁹ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.71-72

Schulleiterin in einer Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt und stieß dabei sogleich auf eine durchweg positive, wohlwollende und anerkennende Resonanz im Lehrerkollegium.²⁹⁰

Kursgröße

Bei der Gruppengröße wird darauf geachtet, dass an den Kursen nicht mehr als acht Schülerinnen teilnehmen, damit den Schülerinnen in der Zusammensetzung die Möglichkeit gegeben wird, sich gut einbringen zu können. Wenn in einem Schuljahr der Bedarf größer ist, was in der Regel eher nicht zutrifft, dann wird die Gruppe in zwei parallele Kurse geteilt. Dabei orientiert man sich an dem Lebensumfeld und den kognitiven Fähigkeiten der Mädchen, damit auf einer gemeinsamen kommunikativen und handelnden Basis gearbeitet werden kann.²⁹¹

Dauer eines Kursangebots

In der Regel erfolgt das Angebot an sieben bis neun Terminen, dies wird je nach Bedarf und Möglichkeit flexibel gehandhabt. Wie bereits erwähnt, besteht für die Schülerinnen die Möglichkeit dieses Angebot mehrmals zu nutzen.

Aspekt Begleitung

Da es nicht den Vorstellungen und Wünschen der Schule entspricht, werden aus diesem Selbstverständnis heraus bei der Umsetzung des Kursangebots keine männlichen Begleiter involviert.²⁹²

Meist ist eine Lehrerin des Berufsschulstufenteams mit der Aufgabe betraut, den Kurs zu begleiten. Da derzeit zwei Kurse parallel stattfinden, übernehmen zwei Lehrerinnen, unter anderem die Befragte selbst, als Begleitung an den Kursen teil.²⁹³

Vergleichbare Angebote an der Schule

Die stellvertretende Schulleiterin bedauert, dass den männlichen Schülern der Berufsschulstufe kein alternatives Kursprogramm an der Schule angeboten werden kann. Sie berichtet, dass es bereits Versuche gab, über entsprechende lokale Organisationen, wie den

²⁹⁰ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.64

²⁹¹ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.20-26

²⁹² Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.50

²⁹³ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.52

„Pfundskerlen“ ein Angebot für die männliche Schülerschaft anzubieten. Dies scheiterte jedoch, nach einem einmaligen Versuch, an den erhöhten Kosten und Schwierigkeiten in der Kooperation. Des Weiteren liefen Bemühungen für ein Angebot mit erlebnispädagogischem Bezug und Elementen der Gewaltprävention in der Hauptstufe. Jedoch ist ein entsprechendes Angebot noch nicht fest in der Schulstruktur verankert, wie vergleichsweise die Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für die Schülerinnen der Berufsschulstufe.²⁹⁴

b. Theoretischer Hintergrund

Für die Interviewte bleibt die Frage, in wie fern die Mädchen von dem Kurs profitieren, in gewissem Maße offen, „denn man weiß ja wirklich nicht, was jeder Einzelne mitnimmt, das bleibt wirklich so ein offenes Geheimnis.“²⁹⁵

„Und es ist für uns ja auch immer die Frage so im Raum: Kommen sie tatsächlich in ne für sie unangenehme oder gefährdete Situation können sie auf des Wissen zurückgreifen? tun ses? Und ich glaub, dass mer da weder Prognosen noch sonst was abgeben kann, und deshalb bin ich eigentlich auch dafür., dass sie den Kurs ruhig zwei-, dreimal belegen, dass au vielleicht so... Automatismen sich en bisschen entwickeln können.“²⁹⁶

Da selbstbewusst wirkende Mädchen auch mit ihren Schwächen konfrontiert werden und im Gegenzug schüchtern wirkende Mädchen taffe Antworten geben können, kommt die stellvertretende Schulleiterin zu dem Schluss, dass es keinen Besonderen „Typ“ Mädchen gibt, der von einem Kursangebot in besonderer Weise profitiert.²⁹⁷

Der Kurs eröffnet für die begleitende Lehrerin, aus Sicht der Befragten, die Möglichkeit, die Schülerinnen in entsprechenden Situationen neu wahrzunehmen,

„zu erleben was se antworten, wie sie sich geben, was sie sich trauen oder so, ist schon nomal anders wie jetzt halt andrer Unterricht. Und für mich selber und sie da

²⁹⁴ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.34

²⁹⁵ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.78

²⁹⁶ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.76

²⁹⁷ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.76

auch noch mal näher kennenzulernen. Ich find's auch sehr interessant, dabei sein zu dürfen, also muss ich auch sagen.“²⁹⁸

Eine erhöhte Sensibilität bezüglich der Thematik rund um die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung innerhalb des Lehrerkollegiums ist laut stellvertretender Schulleiterin nicht festzustellen. Dies gehe jedoch auch damit einher, dass die Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld als Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden kann und die Schule derzeit bemüht ist, dieses Selbstverständnis in Form eines Leitbildes fest zu verankern. Der Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs stellt in diesem Zusammenhang mit seinem Focus auf bedrohliche Situationen und Abwehrtechniken nur einen speziellen Ausschnitt dar.

„Mhm, ich weiß nicht weil eigentlich, denk ich, ist es unser aller Aufgabe dieses ... ja, dieses Selbstbestimmtsein, dieses Mich-wahrnehmen und Spüren was tut mir gut? ich finde des ist unser aller Ziel und nicht nur in diesem Kurs, da hab ich eher diese so diese bedrängten, gefährdeten Situationen im Blick und Techniken, aber insgesamt so wünsch, dass wir alle an dieser Schule, des find ich gehört für mich in so ein Leitbild mitrein. Wir sind auch grad dran des zu erarbeiten, dass man Schüler so stützt und stärkt und eben nicht, was ich vielleicht als Lehrer im Kopf hab, sondern wirklich zu erspüren, was ist da möglich? oder was macht ihn aus? oder warum sagt er "Nein"? und der Schüler einfach dann mehr lernen sich mitzuteilen, natürlich gibt's bestimmte Regeln, an die haben wir uns alle zu halten, wenn die Klasse vereinbart hat, man macht diesen Ausflug, dann machen's alle, aber es gibt viele Situationen im Alltag, wo ich schon denk, da ist der Einzelne gefragt und da denk ich geht's drum dieses Selbstbewusstsein und diese Selbstbestimmtheit zu stärken und deshalb denk ich ist es eine Aufgabe, die zieht sich für mich .. durch die anderen Unterrichtsbereiche au durch, im Umgang mit diesen jungen Erwachsenen und ich find des muss man auch von unten her schon gestalten, dass man immer wieder so... so Auswahl-situationen au bietet. dass sie sich entscheiden lernen oder so und wirklich auch immer wieder manchmal isch einfach: Macht die Augen zu! Spür mal! Was tut dir denn jetzt gut? Und nicht was sagt denn die Mitschülerin? .. was denkt

²⁹⁸ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.54

der Lehrer? Sondern so dieses, Zu-sich-mehr-kommen und Hineinspürenkönnen also mir ist des grundsätzlich wichtig.“²⁹⁹

So erachtet es die stellvertretende Schulleiterin als erstrebenswert, die Grundgedanken der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Bildungsauftrag der Schulen zu verankern, da im Kontext des Erwachsenwerdens diese Auseinandersetzungen enorm an Bedeutung gewinnen und die Schülerinnen und Schüler gestärkt sein müssen um sich, entweder auf dem öffentlichen Arbeitsmarkt oder in betreuten Werkstätten, behaupten zu können.³⁰⁰

c. Praktische Umsetzung

Die stellvertretende Schulleiterin erachtet es als sehr sinnvoll, dass externe Personen an der Gestaltung eines solchen Kursangebots beteiligt sind, da ihrer Meinung nach die Schülerinnen davon profitieren können. Jedoch erweist sich eine enge kooperative Beziehung von Externen und schulischem Personal für die Beteiligten in der Zusammenarbeit als äußerst wichtig, um ein produktives Angebot gewährleisten zu können. D.h. die Planung und die Durchführung übernimmt die Kursleiterin BARBARA GÖTZ, die Lehrerinnen sind aber stets fest mit in die Kurse eingebunden. Eine solche enge Kooperation mit der Lehrerschaft ist für die Befragte unerlässlich, da ihrer Meinung nach im Sonderschulbereich Lehrerinnen und Lehrer eine andere Funktion und Rolle einnehmen und so als wichtige Ansprechpartner für die Teilnehmerinnen und externe Leiterinnen innerhalb des Kurses fungieren.

„Und was ich da schön fand..., also zum Beispiel der Ansatz dieser „Pfundskerle“, wo ich denk, es geht mehr in den sozialpädagogischen Bereich, die wollten die Lehrer überhaupt nicht dabei haben, weil die so von ihrem Erfahrungsfeld anderer Schulen ausgehen, obwohl ich ihnen gesagt hab, ich denk bei uns hat der Lehrer ne ganz andere Aufgabe, da ist auch ein ganz anderes Vertrauensverhältnis da und ich find’s eigentlich wichtig, dass en Lehrer begleitet, und da fand ich’s jetzt schön, dass die Barbara Götz des auch so gsehn hat, und ich denk wir ergänzen uns jetzt da.

Manchmal ist es ja so von der Fragestellung, vom Umgang mit dem Schüler, wissen wir ja oft... wir müssen die nett direkt fragen oder so und dann kann man sie da unterstützen, weil wir einfach die Schüler ja ganzheitlich au erleben und auch

²⁹⁹ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.98

³⁰⁰ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.134

kennen, na und ansonsten überlässt man natürlich die Gestaltung und die Leitung des Kurses ihr, und ich glaub des hat sie auch nie als negativ empfunden und dort war's sofort... nee, sie möchten keinen Lehrer dabei haben.“³⁰¹

Über die Nachbereitung und die Verbindung des unterrichtlichen Alltags zum Kurs berichtet die Interviewte:

„Also ich denk wenn en Thema kommt, wird's nochmal aufgegriffen, aber sie [Barbara Götz] macht des so klar und deutlich, dass ich denk, eh, des ist in unserem Fall jetzt nicht notwendig des nochmal zu thematisieren. Weil's einfach so klare Anweisungen und Arbeitsaufträge gibt. Es sei denn ne Schülerin würde nochmal nachfragen oder so, dann auf jeden Fall. Da gibt's, gab's auch so en Beispiel.

I : O.K.?

S : die morgens am ZOB, ich weiß nicht sie werden, das wird sie vielleicht auch erzählen, das hab ich jetzt nur so am Rande mitkriegt, die sich da bedrängt gefühlt hat und dann am Morgen kam , Barbara war da und man hat's sofort aufgegriffen und man hat mit ihr gesprochen und so also, dass dann der Alltag hier mit in den Kurs einfließt und sie auch immer wieder abfragt, gab es was, also eher umgekehrt.

I : Mhm, O.K.

S: So den Alltag in den Kurs mit integrieren als dann. Und ich glaub des ist wirklich, also es gibt Unterricht, da denk ich auch wenn man jetzt im Museum war oder in ner Ausstellung..., dass man nacharbeiten muss, aber... weil dann sind, ist auch die ganze Klasse da, auch die Jungs das wär auch nicht so einfach und ich denk sie soll auch einfach dieser geschützte Rahmen bleiben, des finden wir wirklich ganz arg wichtig.“³⁰²

Wie flexibel der Kurs auf den Alltag der Schülerinnen abgestimmt wird verdeutlicht auch folgendes Vorgehen: Im vergangenen Schuljahr ergab sich, aus dem Alltag der Schülerinnen heraus, eine Situation, so dass es sich als sinnvoll erwies, die Mitschüler mit in den Kurs einzubeziehen und die Thematik, distanzloses Verhalten gegenüber einer Mitschülerin,

³⁰¹ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.40

³⁰² Interview stellvertretende Schulleiterin Z.44-48

gemeinsam aufzuarbeiten. Die Befragte lobt dieses Vorgehen und ist mit der Orientierung am aktuellen Geschehen und dem Miteinbeziehen aller Beteiligten sehr zufrieden.³⁰³

Die stellvertretende Schulleiterin berichtet davon, dass an Elternbeiratssitzungen der Wunsch geäußert wurde, Kurse der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung bereits in der Grundstufe anzubieten.

Jedoch steht die Schule dieser Forderung nach Angaben der Befragten eher skeptisch gegenüber:

„Und da halten wir auch, vielleicht auf ne andre Art, gar kein Thema, aber nicht diese Art, die, die Barbara anbietet, da halt ich unsere Grundstufenschülerinnen, vielleicht nicht alle, aber nen Großteil für überfordert, aber da kommt dann schon auch der Wunsch der Eltern, warum können wir des nicht schon in der Stufe?“³⁰⁴

Ein Angebot für die Grundstufe einer Schule für Geistigbehinderte sollte in den Augen der stellvertretenden Schulleiterin anders als das bestehende Kursangebot von BARBARA GÖTZ konzipiert und durchdacht werden.

Für die stellvertretende Schulleiterin besteht die Priorität jedoch vermehrt darin, das bestehende Angebot weiter auszubauen und in seiner festen Verankerung im Schullalltag zu stärken, als durch zusätzliche Angebote die Schule weiter finanziell zu belasten und Gefahr zu laufen keines der Projekte sicher finanzieren zu können.³⁰⁵

Auf Grund dieser Erfahrungen schätzt die Befragte das Problembewusstsein der Eltern als durchaus bewusst und reflektiert ein.

„also ich denk eher, dass die Eltern des Problem erkennen, dass viele ihrer Kinder oder jungen Frauen die auf dem Weg jetzt sind, einfach, ehm, zu wenig Strategien haben, au oft zu unsicher sind... und ich denk es hängt ja auch damit zusammen, dass wir verstärkt das Mobilitätstraining machen und ich find damit sind sie wirklich der Öffentlichkeit ausgesetzt. Und viele haben eher Bedenken... Mobilitätstraining zu machen. oh wie geht des und klappt des? Und was ist wenn im Bus irgendwas ist? Und da können wir dann wieder darauf hinweisen, in dem Kurs wird auch besprochen

³⁰³ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.38

³⁰⁴ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.62

³⁰⁵ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.62

was ist wenn irgendwas im Bus ist. Nämlich a) zum Busfahrer vorzugehen, dem kann man das nämlich melden ... sich wegschützen, oder dann eben gleich zu Hause Bescheid geben, oder in der Schule. Also, dass man auch solche Alltagssituationen, denen die Schülerinnen ausgesetzt sind auch thematisiert.“³⁰⁶

Die stellvertretende Schulleiterin meint, dass von Seiten der Eltern ein großes Interesse und Dankbarkeit über das Angebot der Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse bestehe. So berichtet sie, dass in der Vergangenheit auf Anfragen und Drängen der Eltern, eigens ein extra Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs in der Hauptstufe stattfand.

„[...] es war ihnen ein dringendes Bedürfnis und dann hat man wer gesagt, gut wir greifen das auf und da war sogar die Bereitschaft dieser Eltern, wenn es an der Finanzierung scheitert, würden wir das finanziell großzügig unterstützen und ich habe dann mit der Barbara Kontakt aufgenommen und es fand tatsächlich ein Kurs hier in der Hauptstufe, außer, praktisch außer der schulischen, ich will nicht sagen Anbindung, statt.“³⁰⁷

d. Ziele, Grenzen und Veränderungen

Die Ideen und Ziele, welche hinter einem solchen Kursangebot als festen Bestandteil des Schulalltags, stehen formuliert die stellvertretende Schulleiterin wie folgt:

„Mhm.... also ich glaube das Wichtigste ist, dass diese jungen Frauen wirklich sich trauen und lernen "Nein" zu sagen, Grenzen zu setzen, ihre Grenzen, auch sich zu spüren, wahrzunehmen, was will ich? Was tut mir gut? Ja und wo, was möchte ich nett und wie kann ich das dann auch zum Ausdruck bringen? [...] Sie da einfach, ja zu stärken, also es geht wirklich um ja.... Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, aber einfach sich zu stärken und, und... Handlungsstrategien, ja zu erfahren und das eine oder andere Handlungsmuster ja für sich mal übernehmen zu können. Wenn uns das in so kurzer Zeit überhaupt gelingt, ne.“³⁰⁸

Die Grenze eines Kursangebots besteht für die Befragte darin, dass bedrohliche Situationen von außen nicht kontrollierbar bzw. beeinflussbar sind.

³⁰⁶ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.60

³⁰⁷ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.56

³⁰⁸ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.80-82

„[...] da können wir wirklich nur vertrauen, dass se des was se da glernt haben, dass des sich so en bisschen was verinnerlicht, dass wenn se in so ne Situation kommen, einfach wissen oder ahnen, was se da tun können, wenn se wegrennen, schreien, dass se ja einfach auf des Gelernte zurückgreifen.“³⁰⁹

In Hinblick auf die Grenzen eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses merkt die stellvertretende Schulleiterin außerdem an:

„Ich hab jetzt so auch erlebt mit Berührungen ja: was sind angenehme, nicht angenehme Berührungen? Jetzt sitzt da halt ne Mitschülerin, und ich denke manche unserer Schülerinnen gehen miteinander sehr liebevoll um und dann ist so ne Berührung die wir spielen, ich glaub die Grenzen sind so: Können unsere Schüler wirklich in andere Rollen schlüpfen? Wir spielen des ja als Erwachsene vor, sie schlüpfen in die Rollen und jetzt ist des halt die Mitschülerin... und ich glaub, da können se nicht unbedingt abstrahieren. des ist jetzt einfach.... ja diese andere Schülerin spielt ne Rolle und, dass ich dann's Gefühl hab man muss immer nachfragen: ist des jetzt O.K., wenn dich jetzt en Fremder küssen würde? wenn's die Mitschülerin tut, ist es halt O.K., also... ich hab mir auch schon überlegt, ob es sinnvoll wäre, wenn mal jemand vielleicht einer von den Jungs, dann weiß man aber nicht ob se vielleicht doch verliebt sind in ihn oder ihn mögen, aber ja. Wissen Sie was ich meine? Es sollt halt ne Person, wo man wirklich spürt, des ist mir unangenehm, dass des mir so nah kommt, oder mhm ja hier nicht so... en Abstand hält in der Kommunikation, oder auch mich dann hier berührt. Da seh ich so ein bisschen auch die Grenzen, zumindest in dieser ... Gruppe wo die Schülerinnen kognitiv schwächer sind. Da hab ich, ja so unter dem Aspekt beobachte ich auch so ein bisschen die Gruppe ..., oder, dass dann doch... gelächelt wird, weil wir achten ja drauf bei diesem „Neinsagen“, dass Körperhaltung, Stimme, Ausdruck übereinstimmen und dann lächelt die Andre halt und dann lächel ich auch, obwohl ich "nein" sage, also da, da spür ich so Grenzen.“³¹⁰

Ferner berichtet die Befragte davon, dass sie auch innerhalb eines Kurses an Grenzen stieß, so dass eine Schülerin aus dem Kurs genommen werden musste. Dies ergab sich, nach

³⁰⁹ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.92

³¹⁰ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.86

Angaben der Interviewten, aus einer gewissen Hilflosigkeit der betreuenden Personen heraus.

„[...]wir hatten des Gefühl, sie war komplett überfordert, also die hat uns jedesmal die Gruppe gesprengt,... und ja, dass man da auch hilflos ist und nicht weiß woran liegt's? Woran liegt diese Überforderung? Gibt's da Vorerfahrungen? ..wo ein Stück weit jetzt direkt angeklickt werden? und es ist ja ein Tabuthema, ja... ja.. und des hinterlässt halt so nen Mangel oder Unzufriedenheit, weil eigentlich , habe ich gedacht, auch sie hätte es wirklich notwendig ghabt diesen Kurs aber es war, es war echt nicht mehr möglich klar .. und sie war dann auch froh, dass sie nicht mehr, und aber man konnt des Verhalten einfach nicht mehr einordnen und ich denk, ja (Pause) hm, hm“³¹¹

Rückblickend, bezüglich einer Veränderung des Kursangebots, merkt die Befragte an, dass sie keine wesentlichen Unterschiede zwischen den anfänglichen Veranstaltungen und den heute bereits etablierten Kursen feststellen könne:

„weil ich fand des war von Anfang an intensiv und wurde begeistert von den Schülerinnen mitgetragen... also ich find... ja .ne. könnt ich glaub ich so nicht sagen, dass es da jetzt ne Veränderung oder Steigerung sondern jeden Kurs fand ich gut.. gut gestaltet... und ja vielleicht einfach so von den Ideen, dass immer wieder neue kommen, dass... die Barbara geht sehr einfühlsam auf die Schülerinnen.... Wir haben ja auch schon Schülerinnen ghabt, ehemalige Grenzfallschüler, so nennen wir sie ja, die von den Förderschulen kamen und ich denk da muss man einfach noch en Stück weit ein anderes Angebot, als wenn man dann mit vielleicht eher klassisch behinderten jungen Menschen arbeitet und ich find da geht sie einfach toll drauf ein. Und einfach, ich bin einfach glaub ich über die Kontinuität dankbar und, auch dass die Mädchen schon wissen auch hier an der Schule da machen wir dann mal so nen Kurs also einfach glaub die Kontinuität und Stabilität, dass ich des einfach toll find, dass es uns gelungen ist im Laufe dieser .. diese Zeit, jau.“³¹²

³¹¹ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.116

³¹² Interview stellvertretende Schulleiterin Z.70

Als zukünftiges Projekt ist es der stellvertretenden Schulleiterin ein Anliegen, wider den finanziellen Nöten, ein Parallelangebot für die männliche Schülerschaft zu ermöglichen und ebenfalls fest in die Schulstruktur zu verankern.³¹³

e. Persönliche Einschätzungen

Die Befragte hält fest, dass sich im Rahmen der Kurse für sie persönlich die Möglichkeit ergab, eigene Erfahrungen aufzuarbeiten. Des Weiteren berichtet sie, dass sie in verschiedenen Gesprächen mit Lehrerinnen und Eltern über das Kursangebot an der Schule immer wieder erstaunt feststellen muss, „[...] wie viel Frauen doch negative Erfahrungen im Laufe ihres Lebens machen. Und am Anfang denkt man immer, man ist so allein mit dieser Erfahrung“³¹⁴ Dies macht für die Befragte deutlich, dass hier prinzipiell Bedarf besteht, diesbezüglich Missstände aufzudecken und das Schweigetabu aufzubrechen.

Als ein besonderes Erlebnis innerhalb eines Kurses ist der Interviewten folgendes Ereignis in Erinnerung:

„Ich weiß nicht ob’s das Schönste war, aber ich fand’s einfach ganz toll, dass ne Schülerin... die ganz schüchtern war, wirklich von ihrem Erlebnis erzählt hat.... dem sie da im beim öffentlichen Fahren ausgesetzt war und, dass sie sich unterstützen lies und, dass dieses Öffentlich-Fahren nicht abgebrochen wurde, sondern dadurch, dass mer des aufgreifen konnt, dass se dann wieder so gestärkt war, dass se gsagt hat, doch ich fahr weiterhin mit dem Schulbus, eh Quatsch, mit dem SV-Bus. Ich glaub so was, des ist für mich unheimlich schön, ja!“³¹⁵

Die Befragte berichtet in Rückblick auf ihre persönliche Biografie, dass sie in ihrer eigenen Schulzeit kein entsprechendes Kursangebot wahrnehmen konnte und ihr durch die Erfahrung mit den Kursen die Bedeutsamkeit immer bewusster wird.³¹⁶

³¹³ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.108

³¹⁴ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.102

³¹⁵ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.112

³¹⁶ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.100

Einen erfolgreichen Kurs kennzeichnet für die stellvertretende Schulleiterin persönlich:

„...Also auf jeden Fall, dass sie mit Freude dabei sind, dass sie sich öffnen können, dass sie sich einlassen können, und..... ja bei den ... sag ich jetzt mal Schülerinnen, die sich verbal besser austauschen können, dass sie vielleicht auch mal das eine oder andere ...Erleben einbringen können oder dann auch so wirklich Aktuelles. Ja ... aber ich find eigentlich einfach schon dieses Mitwirken sehe ich und dieses Sicheinlassenkönnen sehe ich als Erfolg.“³¹⁷

f. Bedeutungszumessung

Da die Schülerinnen aufgrund ihrer Behinderung unter Umständen nicht alle in der Lage sind, negativen Erfahrungen kognitiv zu verarbeiten, sieht die Befragte eine erhöhte Gefährdung für Mädchen mit Behinderung.³¹⁸

Die Bedeutung eines Angebots der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sieht die stellvertretende Schulleiterin in der Stärkung der Persönlichkeit und der Unterstützung, die die Schülerinnen in diesem Rahmen erfahren. Als ebenfalls sehr bedeutsam sieht die Befragte die Thematisierung dieses Bereichs im Allgemeinen an.

„Vielleicht haben ses auch schonmal erlebt, vielleicht haben ses im Film gesehen, vielleicht haben se davon gehört und dass man des wirklich zu nem Thema in ner Stunde macht und da dann auch wirklich dran arbeitet miteinander.“³¹⁹

Für die Befragte konnte ein Kursangebot im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung in den letzten Jahren an Bedeutung gewinnen. Dies lässt sich für die Interviewte über einen allgemeinen Verlust von Werten und der zunehmenden Grenzenlosigkeit in unserer Gesellschaft begründen. So erachtet sie es auch als sinnvoll, wenn die Elemente der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auch in der LehrerInnenausbildung verankert werden könnten. Die Befragte appelliert daran, dass Themen nicht erst aufgegriffen werden sollen, wenn sie im Bildungsauftrag einer Schule

³¹⁷ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.90

³¹⁸ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.102

³¹⁹ Interview stellvertretende Schulleiterin Z.120

verankert sind, sondern, wenn aus aktuellem Anlass Bedarf besteht, sollten sich Schulen nicht scheuen, sich diesen Themen direkt anzunehmen.³²⁰

Veränderungen im Schulalltag lassen sich nach Angaben der Befragten nicht beobachten, dies könne jedoch, ihren Angaben zufolge, auch damit verbunden sein, dass die Schülerinnen und Schüler der Berufsschulstufe an einem anderen Standort unterrichtet werden und so die Vorbildfunktion der älteren Schülerinnen und Schüler an Relevanz verliert.³²¹

Die Rückmeldungen der Schülerinnen gestalten sich durchaus positiv, jedoch räumt die Befragte gleichermaßen ein, dass es auch Schülerinnen gibt, deren Lebenswirklichkeit sich am Hier und Jetzt orientiert und für die eine Rückmeldung nur schwer möglich ist bzw. im Anschluss keine weitere Auseinandersetzung stattfindet.³²²

Rückmeldungen aus dem Lehrerkollegium und der Elternschaft erfolgen nur vereinzelt aus aktuellem Anlass.³²³

7.5.3 Auswertung der Experteninterviews mit den Teilnehmerinnen

7.5.3.1 Schülerin 1

a. Zugang zum Kurs

Die Schülerin 1 besucht bereits zum zweiten Mal einen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs von BARBARA GÖTZ.³²⁴

Dieser Kurs wird von Schülerin 1 gerne erneut besucht.³²⁵

Zum Hintergrund, dass der Kurs zum zweiten Mal besucht wird, verweist die Schülerin 1 auf die Schulstruktur, die das mehrmalige Besuchen eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse in der Berufsschulstufe vorsieht.

³²⁰ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.104

³²¹ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.94

³²² Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.124-126

³²³ Vgl. Interview stellvertretende Schulleiterin Z.128-132

³²⁴ Vgl. Interview Schülerin 1, Z.2 und 10

³²⁵ Vgl. Interview Schülerin 1, Z.16-20

b. Persönliche Erfahrungen mit dem Kurs

Schülerin 1 verbindet mit einem Angebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung die konkrete Vorstellung, dass in einem entsprechenden Kurs Verteidigungstechniken, wie Schlagtechniken mit dem Fuß, verbale Abgrenzungsmöglichkeiten sowie aber auch alternative Strategien im Sinne von „Hilfe holen“, vermittelt werden.

„Ich hab so gedacht, eh da kann man viel lernen. Es gibt auch so Leute, die nerven jemanden sogar, und da muss man sich auch verteidigen können, da muss man auch mit dem Fußtritt geben, oder da muss man auch mal anschreien: Lass mich in Ruhe, geh weg von mir! Oder des kann man auch, wenn man das nicht allein hinkriegt, dann muss man Hilfe holen. Ja na so.“³²⁶

Inhaltlich ist der Befragten die Auseinandersetzung mit Geheimnissen sehr gut in Erinnerung, diesbezüglich hat die Interviewte das Gefühl, viel gelernt zu haben: „Ich hab gelernt, über das Geheimnisse, wenn man ein Problem hat und will das überhaupt nicht sagen, will es bei mir behalten, da hab ich viel gelernt, und...“

Schülerin 1 ist mit dem Angebot von Frau Götz sehr zufrieden und äußerte keinerlei Kritik am Programm.³²⁷

Die Anwesenheit der Klassenlehrerin innerhalb des Kurses wurde in diesem Zusammenhang von der Befragten als positiv beschrieben.³²⁸

c. Individuelle Bedeutungszuschreibung

Die Befragte würde gerne einen weiteren Kurs besuchen, dies erachtet sie als sinnvoll, um die Kenntnisse in den Verteidigungstechniken zu vertiefen. „Ja, weil ich will das auch noch ein bisschen lernen. Wie man sich, wie man sich bei anderen Leuten verteidigen kann.“³²⁹

Im Verlauf des Interviews berichtet Schülerin 1, dass ein Mädchen der Gruppe nicht, wie eigentlich vorgesehen, am Kursangebot teilnahm. Auf die Frage, ob sie diese Mitschülerin das nächste Mal mitnehmen würde, antwortet die Befragte mit einem klaren „Ja“. Als

³²⁶ Interview Schülerin 1, Z.6

³²⁷ Vgl. Interview Schülerin 1, Z.23-27

³²⁸ Vgl. Interview Schülerin 1, Z.87-90

³²⁹ Interview Schülerin 1, Z.42

Begründung hierfür führt die Interviewte an: „Ja sie sollte das auch mal lernen, ne, wie man sich verteidigt...“³³⁰

Die befragte Schülerin berichtet von einer Urkunde, die sie im Kurs erhalten hat. Diese Urkunde hat sie bereits verschiedenen Personen in ihrem Umkreis gezeigt und möchte sie auch noch weiteren Bekannten präsentieren. Diese Geste macht m.E. einen gewissen Stolz der Schülerin sichtbar.³³¹

Des Weiteren berichtet die Schülerin: „Ja, meine Eltern haben es gut gefunden und sie fanden es toll, wie ich das gemacht habe.“³³² Dies macht deutlich, dass auch das familiäre Umfeld der befragten Schülerin einem Angebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung positiv gegenübersteht und die Teilnehmerin hier Unterstützung und Bestärkung erhält.

Zusammenfassend erachtet die Befragte es als besonders wichtig:

„[...] Ja in den Kurs gehen und sich daran beteiligen und einfach mitmachen daran und dann einfach lernen, dann kann man sich zum Schluss auch verteidigen können. Bei anderen Leuten. Ja des war´s.“³³³

d. Themenkomplex: Transfer und Bedeutung im Alltag

Im Schulalltag ist der Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs, nach Angaben der befragten Schülerin, durchaus Gesprächsthema unter den Mitschülerinnen. Die Gesprächsthemen beinhalten die Auseinandersetzungen: „Wie wir das gemacht haben und wie wir merken, dass wir was gelernt haben. Und ja.....“³³⁴

Schülerin 1 gibt an, dass sie noch nicht mit einer Situation konfrontiert war, in der sie sich selbst mit den erlernten Techniken verteidigen musste.

³³⁰ Interview Schülerin 1, Z.36

³³¹ Vgl. Interview Schülerin 1, Z.95-102

³³² Interview Schülerin 1, Z.103

³³³ Interview Schülerin 1, Z.107

³³⁴ Interview Schülerin 1, Z.80

Jedoch verweist sie an anderer Stelle darauf, dass die Strategien, sich selbst zu behaupten, in familiären Konfliktsituationen mit ihren älteren Brüdern durchaus zum Tragen kommen und der Kurs dazu beitragen konnte, dass sie sich in diesen Situationen besser abgrenzen könne.

„Ja, manchmal muss ich zu Hause so kämpfen. Ich habe auch zu Hause zwei so große Brüder und die nerven manchmal, und da muss ich ein bisschen reindrücken und mal mich auf Abstand halten und nicht immer so nah kommen und so und des machen die so.“

In der Schule hat die Befragte den Eindruck, dass sie sich gut verteidigen könne. Derzeit haben die erlernten Strategien und Verhaltensmöglichkeiten für die Befragte aber keine große Bedeutung, da kein aktueller Anlass bestehe. „In der Schule kann ich mich auch gut verteidigen, aber da gibt es grad nicht Streit grad, bei mir und ja es geht...“³³⁵

7.5.3.2 Schülerin 2

a. Zugang zum Kurs

Schülerin 2 besuchte zuvor bereits einen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs von BARBARA GÖTZ. „Dritter oder Vierter, ich weiß es gerade nicht.“³³⁶

Die Befragte entschied sich dafür, das Angebot eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs erneut zu besuchen:

„Ja, des ist für mich wichtig, nämlich, wenn einer mich in der Stadt anmacht, oder, dass ich mich auch wehren kann. Oder wenn ich Ärger oder so was hab, dann kann ich mich dann auch wehren oder Hilfe holen dann.“³³⁷

Diese Aussage impliziert bereits wesentliche Elemente eines reflektierten Bewusstseins der alltäglichen Relevanz der Kursinhalte und kann dementsprechend auch unter c. „Individuelle Bedeutungszuschreibung“ seinen Anklang finden.

³³⁵ Interview Schülerin 1, Z.70

³³⁶ Interview Schülerin 2, Z.2

³³⁷ Interview Schülerin 2, Z.8

b. Persönliche Erfahrungen mit dem Kurs

Die Befragte berichtet, dass sie in dem Kurs von BARBARA GÖTZ viele neue Dinge, von denen sie zuvor noch nie gehört habe, gelernt habe.

Als Beispiel erwähnt sie hier:

„Na, ja das so mit `Nein´ zu sagen hab ich noch nie so mitgekriegt, das hab ich auch erst mitgekriegt, wo ich eh hier mitgemacht hab. und wenn mich einer festhält, da kam so ein Handgriff kam man da auch annehmen, das fand ich auch voll gut... Ehm.“³³⁸

Als ein besonderes Erlebnis führt die befragte Schülerin eine Übung auf, bei der gegen ein Kissen getreten wurde, aber auch die Schreiübungen und Übungen zum „Nein-Sagen“ empfand die Interviewte als sehr positiv.

Dies begründet die Befragte wie folgt: „Ja, weil manche Leute kommen doch immer, weil sie mitgehen und da sagt man da einfach immer: `Nein, ich will nicht´ und das find ich einfach gut.“³³⁹

Negative Eindrücke in Hinblick auf das Kursangebot von BARBARA GÖTZ nennt die Befragte nicht. Nach Meinung der Befragten ergaben sich innerhalb des Kursangebots auch keine Unvollständigkeiten.³⁴⁰

c. Individuelle Bedeutungszuschreibung

Die interviewte Schülerin würde gerne noch einmal an einem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs teilnehmen, da es ihr Spaß macht, an einem solchen Kurs teilzunehmen und „da kann mer sich einfach gut wehren, wenn man so was hat“³⁴¹.

Die Interviewte betont, dass die Übungen und das Erlernen des „Nein-Sagens“ für sie besondere Wichtigkeit erfährt, da hierdurch die Möglichkeit gegeben wird, sich in entsprechenden Situationen adäquat zur Wehr zu setzen.

„S2: ... des mit dem "Nein" sagen, des war wichtig.

³³⁸ Interview Schülerin 2, Z.42

³³⁹ Interview Schülerin 2, Z.18

³⁴⁰ Vgl. Interview Schülerin 2, Z.21-24

³⁴¹ Interview Schülerin 2, Z.36

I: Warum war des für dich wichtig?

S2: Ja wenn jetzt einer irgendwo herkommt und irgendwie was Blödes sagt, dann kann man sich da gleich wehren und sagen: `Nein, ich will nicht'.³⁴²

Die interviewte Schülerin berichtet von einer Freundin, die eigentlich an dem Kurs teilnehmen sollte, jedoch nach Angaben der Interviewten dies nicht wollte. In der Betonung und der Gestik der Befragten wird deutlich, dass dieses Verhalten der Freundin auf Unverständnis, fast schon Entrüstung bei der befragten Schülerin stößt.³⁴³

Auf die Frage, weshalb sie denke, dass der Kurs für die besagte Freundin von großer Bedeutung ist, antwortet Schülerin 2 wie folgt: „Ja, weil die Schwierigkeiten hat so mit voll viele, mit viele Jungs dort, die lässt sich alles einfach voll viel gefallen und das merk ich einfach bei der, dass die sowas braucht!....“³⁴⁴

d. Transfer und Bedeutung im Alltag

Die Interviewte erzählt, dass sie bereits Situationen in Auseinandersetzung mit einer Freundin erlebt habe, in denen sie sich selbst behaupten musste:

„Ja, mit ner, des war so ne Freundin und mit der hat ich früher oft Streit und des hab ich halt immer angenommen und habe gesagt, nein ich will's nicht, Lass mich! und die hat dann nie aufgehört, wo ich des gesagt hab...

I: Und wie hast du dich denn gefühlt dann?

S2: Na, schon ein bisschen Angst. Weil ich hatte voll viel Angst danach, die ist mir dann auch hinterhergegangen die ganze Zeit, sie ist nicht weggegangen von mir.

I: Und was würdest du heute tun?

S2: Na, mich halt auch mal zu den Leuten hinstellen. Wo ganz viele Leute sind, vielleicht helfen sie mir dann. oder ich schrei einfach ganz laut `Hilfe'.....“³⁴⁵

³⁴² Interview Schülerin 2, Z.28-30

³⁴³ Vgl. Interview Schülerin 2, Z.63-65

³⁴⁴ Interview Schülerin 2, Z.67

³⁴⁵ Interview Schülerin 2, Z.44-48

Nach Einschätzung der Befragten hat der Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs Veränderung in ihrer Lebenswelt bewirkt: „Es hat sich schon viel verändert, hier, bei mir...“³⁴⁶

Dies manifestiert sich für die befragte Schülerin darin: „dass ich nicht mehr so viel Ärger gerade hab, des hat sich... oder, dass ich nicht mehr so viele Worte sagen muss, da...“³⁴⁷

Nach Angaben der Befragten begründet sich dies vor allem darin, dass sie über verschiedene Strategien verfüge, die es ihr ermöglichen, sich zur Wehr zu setzen.

7.5.3.3 Schülerin 3

Anmerkung: Das Interview mit Schülerin 3 war dadurch gekennzeichnet, dass die Befragte, im Vergleich zu den anderen beiden befragten Schülerinnen, über einen Wortschatz verfügt, der es ihr teilweise nicht ermöglichte konkrete Sachverhalte zu benennen, so dass ich als Interviewende sehr konkrete Fragen stellte, die in mancher Hinsicht von hohem suggestiven Charakter geprägt waren. Jedoch war es der Befragten durchaus möglich, mit einer Reihe von nonverbalen Signalen, wie Mimik und Gestik und Betonungen in der Sprache zu verdeutlichen, wie sie den Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs wahrnimmt. Für mich, als Interviewende, war in dem Gespräch mit der Schülerin durch entsprechende nonverbale Signale stets eine große Begeisterung und Freude in Bezug auf den Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs von BARBARA GÖTZ wahrnehmbar.

a. Zugang zum Kurs

Aus den Angaben der Schülerin 3 geht nicht eindeutig hervor, ob sie bereits einen Kurs besucht hat oder nicht:

„I: [...] machst du den Kurs zum ersten Mal oder hast du schon einmal so einen Kurs gemacht?

S3: Mhm..., es geht.

I : Ja, gut. Also war der Kurs jetzt mit der Barbara dein erster Selbstbehauptungskurs?

S3: Ehm, ... mhm...erst mal solche Sachen...“³⁴⁸

³⁴⁶ Interview Schülerin 2, Z.53

³⁴⁷ Interview Schülerin 2, Z.55

³⁴⁸ Interview Schülerin 3, Z.20-23

Die befragte Schülerin gibt an, sich sehr auf den Kurs gefreut zu haben und dass sie im Vorfeld unbedingt an diesem Kurs teilnehmen wollte.³⁴⁹

Dies begründet die Befragte wie folgt: „Weil, das so Spaß macht.“³⁵⁰

b. Persönliche Erfahrungen mit dem Kurs

Die Interviewte gibt an, dass es ihr unter anderem Spaß gemacht habe, das „Nein-Sagen“ zu üben.³⁵¹

Innerhalb des Kursangebots fand die Befragte die Übungen und das Erlernen der Fußtrittstechniken am allerschönsten.³⁵²

Das Erlernen der Fußtrittstechnik war für die befragte Schülerin wichtig, da:

„S3: Weil es so besser ist...

I: Was ist besser mit den Fußritten?

S3: Dann kann man so das hier machen. (führt den gelernten Fußtritt aus)

I: Aha, des hilft dir um dich zu wehren?

S3 : Ja!!!...“³⁵³

Durch die suggestive Fragestellung „Aha, des hilft dir um dich zu wehren?“ besteht die latente Gefahr, dass die Interviewführung eine Verschiebung der Aussagen der Befragten bewirkt. Jedoch verdeutlichte die Interviewte in ihrer Reaktion auf Frage über eine entsprechende Betonung, Gesten und Mimik, dass diese Frage mit suggestiven Elementen eine klare Zustimmung erfährt.

Daher würde ich obige Passage durchaus so interpretieren, dass die befragte Schülerin die Bedeutung der Fußritte darin sieht, dass sie sich mit dieser Technik am Besten wehren kann.

³⁴⁹ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.24-27

³⁵⁰ Interview Schülerin 3, Z.29

³⁵¹ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.30-33

³⁵² Vgl. Interview Schülerin 3, Z.52-55

³⁵³ Interview Schülerin 3, Z.57-61

Als Kritik an dem Kurs merkt die Befragte an, dass es ihr nicht gefallen habe, dass man sich in den Rollenspielen mit Ausdrücken beschimpft habe. Die Schülerin verweist darauf, dass solche Übungen in Form der Rollenspiele verletzend sein können.

„I: Und wieso hat dir das nicht gefallen?

S3 : Ehm, dass einer wehtut.

I: Dir hat das weh getan in dem Kurs?

S3 : Mhmmh!....³⁵⁴

Sie erklärt, dass die betreuende Lehrerin und BARBARA GÖTZ sie durchaus darauf hingewiesen haben, dass es sich um ein Rollenspiel handle und sie dies auch verstehe. Aber diese Übungen hätten sie trotzdem getroffen und berührt.³⁵⁵

Nach längerem Überlegen kommt die Schülerin zu dem Vorschlag, dass es doch besser sei, „Mit den guten Sachen zu machen...“³⁵⁶

Diese „guten Sachen“ beschreibt die Interviewte wie folgt: „Des wenn mehr so "Ja" zu sagen, "O.K." zu sagen, des is viiiel besser!“³⁵⁷

Die Befragte weist daraufhin, dass ihr der Kurs durchaus gefallen habe, sie aber gerne noch mit BARBARA GÖTZ über Aspekte einer positiven Beziehung gesprochen hätte und es ihr wichtig gewesen wäre, über die Gestaltung von schönen Situationen mehr zu erfahren.

„I : ... O.K. Gibt's noch irgendwas was du gerne in dem Kurs besprochen hättest, mit der Barbara?

S3 : Mhmmh, alles.

I : Was?

S3 : Mit den Sachen

I : Welchen Sachen?

S3: Wem man gut verstehn.

I: Wenn man sich gut versteht?

S3 : Mhmmh!....

³⁵⁴ Interview Schülerin 3, Z.72-75

³⁵⁵ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.64-87

³⁵⁶ Interview Schülerin 3, Z.93

³⁵⁷ Interview Schülerin 3, Z.95

I: Das hättest du noch gerne mit ihr besprochen oder?

S3: Mmmmm (Seufzen) Es geht.“³⁵⁸

c. Individuelle Bedeutungszuschreibung

Die interviewte Schülerin möchte gerne einen weiteren Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs besuchen, um sich in den verschiedenen Verteidigungstechniken zu verbessern.³⁵⁹

Die Bedeutung dieser Übungen sieht die Befragte darin, dass mit Hilfe dieser Strategien Streitereien vermieden werden.

„S3: Ja, da kann man "Nein" rufen.

I: Mhm, und des ist gut?

S3 : Hmmm

I . Warum ist des gut?

S3: Weil so nicht eh Streit gibt...“³⁶⁰

Ich vermute, die Interviewte unterscheidet zwischen der Selbstbehauptung in alltäglichen Situationen, in denen es vermehrt um Abgrenzung geht und bedrohlichen Situationen, in denen sich die Betroffene in irgendeiner Form zur Wehr setzen muss. Für die Befragte scheint m.E. erstere Form, die alltägliche Selbstbehauptung, von großer Wichtigkeit zu sein. Denn auf die Frage, ob die Interviewte die erlernten Sachen in bedrohlichen Situationen, in denen sie sich nicht wohlfühle, anwende, antwortet die Schülerin beiläufig mit einem Achselzucken: „ Ja. gibt’s auch...“³⁶¹ Auf Grund dieser Aussage vermute ich, dass ihre vorherigen Ausführungen über das „Nein-Sagen“, die Fußtritte und andere Techniken sich nicht auf diese Art von Situationen bezogen haben.

Die Interviewte würde beim nächsten Mal gerne ihre beste Freundin mitnehmen.³⁶²

³⁵⁸ Interview Schülerin 3, Z.118-127

³⁵⁹ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.144-157

³⁶⁰ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.34-35

³⁶¹ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.30-47

³⁶² Vgl. Interview Schülerin 3, Z.158-163

Bei diesen Aussagen der Befragten wird deutlich, dass die soziale Dimension und das gemeinschaftliche Erleben für die Befragte eine große Bedeutung innerhalb des Kurses innehält.

Die interviewte Schülerin antwortet auf die Frage, was sie einer Freundin, die nicht am Kursangebot teilgenommen hat, von dem Kurs berichten würde, damit, dass sie ihr die erlernten Techniken, wie den Fußtritt und den Handschlag beibringen würde.

d. Transfer und Bedeutung im Alltag

Die Schülerin gibt an, dass der Kurs nichts bei ihr verändert habe, jedoch räumt sie auf die direkte Nachfrage ein, dass sie das Gefühl habe, sie könne sich gegen ihren Bruder besser wehren. Bei dieser Interpretation des Gesprächs besteht allerdings erneut eine hohe Gefahr der Verschiebung der Interpretation durch suggestive Fragen.

„I: Also mit deinem Bruder findest du, du kannst dich jetzt besser gegen den wehren?

S3 : Ja!!!! (betont)“

Jedoch veranlasst mich die Betonung der Bejahung dieser Frage dazu, diese Antwort als eindeutige Zustimmung zu werten.

Außerdem geht die Befragte im weiteren Verlauf des Gesprächs weiter auf die angesprochene Thematik ein und begründet die Aussage, dass sie sich besser gegenüber ihrem Bruder zur Wehr setzen könne, damit, dass sie sich gut fühle und der Kurs ihr dabei geholfen habe, da sie hier die verschiedenen Verteidigungstechniken erlernen konnte.

„I : Ja? Und warum denkst du, dass du dich besser fühlst?

S3: Weil es mir gut geht!

I: Weil's dir besser, gut geht?

S3 : Ja.

I: Und, ehm, ja findest du der Kurs hat dir da geholfen?

S3 : Ja!!!!

I: Und kannst du mir auch erzählen wieso der dir geholfen hat?

S3: Weil ich immer bessere Sachen machen kann!! Und so...

I: Jetzt musst du mir nochmal sagen was die besseren Sachen sind?

S3 : Hhm.... Fußtritt, das hier.. (führt Schlagbewegungen aus)

I : O.K. , mit der Hand

S3 : Und Schreien

I : Und Schreien. Was ist dein Lieblingsschrei? Willst du den mal zeigen?

S3: (Fröhliches Kichern) "Nein" (geschrien, mit Kichern)

I : Aaahh, gut super!

S3: Danke schön.³⁶³

Die Schülerin erweckt den Eindruck, über eine innere Sicherheit zu verfügen, die über den Kurs gestärkt wurde.³⁶⁴ Ihre Formulierung und die entsprechende Betonung lassen darauf schließen, dass die Befragte es für sich als eine selbstverständliche Möglichkeit ansieht, sich Hilfe zu holen:

„I: Wenn was passiert?

S3: Ooch, dann ruf ich einfach: "Hilfe"

I : Mhm... In was für...wann rufst du Hilfe?

S3 : Mit der Polizei, natürlich!!³⁶⁵

Die interviewte Schülerin betont, dass ihr die verschiedenen Verteidigungstechniken mit Händen und Füßen besonders wichtig seien und ich diese in meiner Arbeit aufnehmen solle. Darüberhinaus erzählt sie, dass sie auch zu Hause mit ihrer Familie diese Schläge und Tritte geübt habe.³⁶⁶

7.6. Kritische Methodenreflexion

In vielen Veröffentlichungen zur Methodenbeschreibung der Interviewführung wird darauf hingewiesen, dass ein Interviewtraining obligatorische Voraussetzung für die Durchführung eines Leitfadeninterviews ist. Ein solches professionelles Training war mir leider nicht möglich, so dass ich den Eindruck habe, dass ich in der Durchführung an entsprechenden Stellen zu weite themenfremde Ausführungen fälschlicherweise nicht unterbrochen habe und gleichzeitig in anderen Momenten erforderliche Nachfragen unterlassen habe. Ich konnte ebenfalls eine Entwicklung zwischen dem ersten Interview mit der Kursanbieterin

³⁶³ Interview Schülerin 3, Z.196-211

³⁶⁴ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.172-189

³⁶⁵ Interview Schülerin 3, Z.186-189

³⁶⁶ Vgl. Interview Schülerin 3, Z.222-229

und dem zweiten Interview mit der stellvertretenden Schulleiterin feststellen. Bei dem letzteren gelang es mir deutlich besser meine Fragen adäquat anzupassen, Suggestivfragen zu vermeiden und Unterbrechungen zu unterlassen.

Die Interviews mit den Kursteilnehmerinnen wurden zwar zeitlich als letztes durchgeführt, jedoch bestand hier eine sehr große Herausforderung, an die befragten Mädchen und an mich als Interviewende, denn, wie bereits erwähnt, hatte ich nicht die Möglichkeit die Mädchen vor dem Interview kennenzulernen, d.h. der erste direkte Kontakt fand in der konkreten Interviewsituation statt. Diese Konstellation ist als sehr ungünstig einzuschätzen, da es mir unter anderem äußerst schwer fiel, einen persönlichen Zugang, der die Interessen der Mädchen anspricht, zu finden und das Verhalten der Mädchen einzuschätzen, z.B. war es für mich teilweise nicht ersichtlich, ob ein längeres Schweigen mit Überlegungen oder der Schwierigkeit zu antworten verbunden war.

Gleichzeitig sollte berücksichtigt werden, dass die Mädchen von einer ihnen unbekannten Person aufgefordert wurden, sehr intime Fragen zu beantworten. Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass daher Einzelheiten nicht erwähnt wurden und die Bedeutung des sozial Erwünschten, als relativ einflussreich eingestuft werden sollte.

8. Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der formalen, organisatorischen Ebene festhalten, dass das Kursangebot von BARBARA GÖTZ im Wesentlichen in Bezug auf die vorangegangenen theoretischen Überlegungen als Beispiel einer gelungenen praktischen Umsetzung gelten kann. Das Angebot von Götz harmoniert mit den theoretischen Annahmen zu den Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Dies zeigte sich unter anderem in der Kursgröße und Dauer; hier wurde mit Aussagen der Trainerin bestätigt, dass es sich in kleinen Gruppen mit entsprechenden Betreuungspersonal sehr gut arbeiten lässt und dass es sich als sehr sinnvoll erweist, den Kurs auf mehrere Wochen zu verteilen und von Kompaktveranstaltungen eher abzuraten ist.

Das konkrete Einzelbeispiel des etablierten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses an der Schule der befragten Konrektorin und den befragten

Teilnehmerinnen lässt sich in diesem Rahmen als ein besonders gelungenes Exempel der schulischen Umsetzung betrachten, das Mut macht, solche Projekte in die Hand zu nehmen.

Festzuhalten gilt es m.E., dass sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung, als auch in den Interviews der befragten Trainerin und der stellvertretenden Schulleiterin deutlich wurde, dass bezüglich der Finanzierung ein enormer Handlungsbedarf vorliegt. Ich denke in dieser Hinsicht gilt es, die gesetzlichen Richtlinien des Anspruches auf Maßnahmen des Rehabilitationssports genauer in den Blick zu nehmen und daraus evtl. eine bessere Finanzierungsgrundlage abzuleiten.

Des Weiteren wurde in dem Interview mit Frau GÖTZ und dem mit der stellvertretenden Schulleiterin deutlich, dass beide Expertinnen davon abraten, Angebote der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung zu früh anzubieten, bzw. ein entsprechendes Angebot erst mit Beginn der Pubertät an Relevanz gewinnt und im Kindesalter, wenn es keine andere Form annimmt, eher kritisch einzuschätzen ist.

Es konnte durch die Aussagen der Interviewpartnerinnen bestätigt werden, dass eine praktisch orientierte Arbeitsweise für alle Beteiligten am geeignetsten und effektivsten erscheint. Dabei spielt die Gestaltung eines geschützten Rahmens ebenfalls aus den unterschiedlichen Sichtweisen eine wesentliche Rolle.

Interessant ist, dass alle drei unterschiedlichen Positionen (Trainerin, stellvertretende Schulleiterin und zwei der befragten Schülerinnen) es für sinnvoll erachten, den Kurs in enger Kooperation zwischen externer Kursleiterin und Lehrerinnen (männliche Betreuer sind ausgeschlossen) umzusetzen, da dies nach Aussagen der Befragten für alle Beteiligten positive Effekte mit sich bringt. Dies widerspricht somit den Überlegungen der AG FREIZEIT E.V. die davon abraten, Lehrerinnen am Kurs zu beteiligen³⁶⁷. Die Bedenken, die von MARSCHNER an dieser Stelle bezüglich des Lehrer-Schülerverhältnis in Hinblick auf die Benotung anführt werden³⁶⁸, werden von der befragten Konrektorin entkräftet, da sie das Lehrer-Schülerverhältnis im Sonderschulbereich als eine sehr intensive und enge Beziehung einstuft.

³⁶⁷ Siehe Kapitel 5.1.3 Geschützter Rahmen

³⁶⁸ Siehe Kapitel 5.1.3 Geschützter Rahmen

Die Ziele, die von der befragten Trainerin und der stellvertretenden Schulleiterin angegeben werden, decken sich im Wesentlichen mit den in Kapitel 5.3 aufgeführten Zielen und berücksichtigen vor allem die Möglichkeit, sich gegenüber anderen abzugrenzen und an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu gewinnen.

Interessant sind die Parallelen, die die stellvertretende Schulleiterin diesbezüglich zwischen einem Angebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung und dem allgemeinen pädagogischen Auftrag der Schule aufzeigt, denn sie macht an dieser Stelle deutlich, dass bestimmte Inhalte und Ziele, die sich nicht auf Extremsituationen beziehen, als allgemeiner Auftrag aller Lehrerinnen und Lehrer gesehen werden sollten. Diese Überlegungen, Analogien zwischen dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule und der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung aufzuzeigen, können m.E. eine weitere Argumentationsgrundlage bieten, um die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung hervorzuheben.

Auch die Grenzen, die von den Interviewpartnerinnen (Trainerin und stellvertretende Schulleiterin) angesprochen werden, bekräftigen die in Kapitel 5.4 aufgeführten Grenzen eines Selbstverteidigungskurses in den Punkten der Wirkungslosigkeit auf den gesellschaftlichen Bereich und der fehlenden Garantie eines Schutzes oder Verhindern von sexuellen Übergriffen. Ich finde Frau Götz bringt hier die größte Schwierigkeit bezüglich der Wirksamkeit treffend auf den Punkt, wenn sie bezüglich der Grenzen eines Kursangebots sagt: „Zur falschen Zeit am falschen Ort“³⁶⁹ Denn dies spiegelt zum einen die Machtlosigkeit gegenüber der harten Realität wieder und verhindert zugleich bedenkliche Schuldzuweisungen.

Aus den Gesprächen mit den unterschiedlichen Interviewpartnerinnen wurde ebenfalls deutlich, dass ein Kursangebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sich als präventive Maßnahme versteht, die sich nicht direkt mit Gewalt auseinandersetzt, sondern vielmehr auf Veränderungen oder Prozesse im Alltag abzielt.

Inwiefern die Teilnehmerinnen aufgrund ihrer Lebenssituation einem erhöhten Risiko von (sexualisierter) Gewalt betroffen zu werden, ausgesetzt sind, lässt sich aus den Aussagen der befragten Teilnehmerinnen nicht eindeutig ableiten. Schülerin 2 verweist zwar darauf, dass

³⁶⁹ Interview Kursleiterin Z.200

ein Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs wichtig sei, um sich in Situationen, in denen sie in der Stadt „angemacht“ werde, zur Wehr zu setzen. Gleichzeitig wird in dem Gespräch aber nicht deutlich, ob sie solchen Situationen bereits ausgesetzt war. Im Interview mit der Trainerin kam jedoch zur Sprache, dass im Kurs der Bedarf bestand auf Grund eines aktuellen Anlasses konkrete Belästigungssituationen anzusprechen. Die befragte Schulleiterin berichtet von ähnlichen Kursinhalten, die sich aus den negativen Erfahrungen der Mädchen ergaben. Daher ist durchaus von einer Relevanz der angesprochenen Problematik in der Lebenswelt der Mädchen auszugehen.

Da alle interviewten Teilnehmerinnen von alltäglichen Auseinandersetzungen ohne übergriffigen Hintergrund, beispielsweise mit Familienmitgliedern, berichten können, lässt sich aus ihrer Sicht vor allem eine Bedeutsamkeit für die Bewältigung alltäglicher Situationen erkennen.

Der Kurs wurde von allen befragten Teilnehmerinnen auf freiwilliger Basis und mit großer Freude besucht, dies zeigt sich auch darin, dass zwei der befragten Schülerinnen (bei einer Schülerin war diesbezüglich keine Aussage möglich) bereits Vorerfahrungen mit einem entsprechenden Kursangebot ausweisen können.

Die Teilnehmerinnen bewerten den Kurs durchwegs als sehr positiv und sehen für sich eine große Bedeutung in der Teilnahme am Kursangebot. Dabei werden von den befragten Schülerinnen verschieden Aspekte des Kurses benannt, die für sie innerhalb des Kurses große Bedeutsamkeit erfuhren:

- Erlernen bzw. Vertiefen von Verteidigungstechniken
- Bewusstwerdung der eigenen Grenzen durch die Thematisierung von unbekannten Inhalten, wie z.B. das „Nein sagen“
- Soziale Dimension: der Kurs als gemeinschaftliches Erlebnis, mit Freundinnen zusammen sein
- In Bezug auf andere wurde von einer Befragten geäußert, dass der Kurs für eine, „die sich zu viel gefallen lässt“, sehr relevant sei

- Außerdem konnte der Kurs dazu beitragen, Alltagskonflikte zu bewältigen und mit weniger Streitereien konfrontiert zu sein

Aussagen, in wie weit die erlernten Techniken von den Teilnehmerinnen im Alltag tatsächlich eingesetzt werden, lassen sich aus dem vorliegenden Datenmaterial nur schwer ableiten und sind auch aus Sicht der befragten Konrektorin sowie der Trainerin nur schwer zu beurteilen. Aus den Interviews mit den Schülerinnen lässt sich der Trend ableiten, dass die Techniken vor allem im alltäglichen familiären Rahmen eingesetzt bzw. erprobt und geübt werden und weniger in bedrohlich empfundenen Situationen.

Jedoch die innere Sicherheit, die sich in dem Wissen um verschiedene Möglichkeiten sich zur Wehr zu setzen oder Hilfe zu holen begründet, nimmt den Teilnehmerinnen die Angst vor einem möglichen Übergriff und stärkt die Entschiedenheit, sich zur Wehr zu setzen, da die Mädchen um ihre Rechte und verschiedene Handlungsmöglichkeiten wissen.

In der Kritik an den Rollenspielen der befragten Schülerin 3 wird deutlich, dass hier innerhalb des Kurses Grenzen liegen. Denn hat ein Rollenspiel, sei es aus der fehlenden Möglichkeit der Abstraktion oder Imagination oder aus einem anderen Grund heraus, den Effekt, dass eine Teilnehmerin sich betroffen und beleidigt fühlt, so wird das Rollenspiel seinem Ziel nicht gerecht sondern beinhaltet im Gegenteil die Verletzung dieser Person. Solche Situationen müssen von der betreuenden Trainerin oder Lehrerin unbedingt aufgefangen werden, denn ansonsten läuft die Übung Gefahr, einen entgegengesetzten negativen Effekt zu erreichen und die Stabilität der Teilnehmerin zu gefährden.

Den Vorschlag der befragten Schülerin 3, auch positiv gestaltete Situationen zu besprechen, gilt es m.E. durchaus ernst zu nehmen. Dieser Vorschlag der Schülerin beinhaltet für mich die Thematisierungen von Liebe, Partnerschaft und Sexualität und konkrete Situationen, wie „flirten“, in denen positive Annäherungen an das andere Geschlecht stattfinden. Diese inhaltlichen Schwerpunkte sind durchaus auch mit dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte vereinbar und gehören damit zum Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte.³⁷⁰ Daher gibt es im schulischen Rahmen sicherlich die Möglichkeit diese Themenaspekte aufzugreifen, inwieweit dies innerhalb eines Kurses und somit auch bei

³⁷⁰ Siehe Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, Themenfeld: Körperlichkeit, Sexualität und Partnerschaft, S.179

außerschulischen Angeboten möglich ist, scheint m.E. durch die zeitliche Begrenzung bedingt und ist vielleicht eher im Rahmen eines sexualpädagogischen Kurses zu realisieren. Einzelne Aspekte lassen sich aber durchaus auch in einem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs thematisieren, wenn z.B. Situationen als positiv oder negativ eingestuft werden sollen. Ich denke, dass es wichtig ist, darauf zu achten, den Mädchen und Frauen nicht zu vermitteln, sie müssten jede Annäherung des anderen Geschlechts abwehren.

In Hinblick auf Vorbehalte gegenüber einem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs zeigten sich im Kontext des hier erhobenen Kursbeispiels keinerlei Bedenken von indirekt Betroffenen, wie Eltern oder das LehrerInnenkollegium. Im Gegenteil verweisen alle drei befragten Personengruppen darauf, dass das Angebot von allen Seiten positiv angenommen werde und man nicht mit Vorurteilen und Bedenken konfrontiert sei. Diese positiven Erfahrungen beruhen zum Teil darauf, dass die interviewten Expertinnen, wie die Kursleiterin, wenig in Kontakt mit kritischen Stimmen kommen. Aus der Erfahrung der stellvertretenden Schulleiterin, dass ein Kurs eigens aus Elterninitiative ins Leben gerufen wurde, lässt sich mutmaßen, dass die Bedenken in der heutigen Zeit eher geringer einzuschätzen sind, zumindest dann, wenn die indirekt Betroffenen, in diesem Fall die Eltern, mit einem entsprechenden Kursangebot vertraut sind. Daher kann die These gewagt werden, je mehr das Angebot verbreitet ist, desto mehr Befürworterinnen und Befürworter kann es geben.

Damit konnte an Hand der persönlichen Erfahrungen, der subjektiven Einschätzung und Bedeutungsbeimessung der befragten Expertinnen gezeigt werden, dass sowohl aus Sicht der Trainerin als auch aus schulischer Sicht und aus Sicht der Schülerinnen einem Kursangebot der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung eine große Bedeutung in verschiedenen Bereichen zugesprochen werden kann.

9. Schlusswort

Am Ende der systematischen Argumentation, die nach der Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung fragte und auf drei verschiedenen Ebenen Argumente für ein entsprechendes Angebot verfolgte, steht das traurig stimmende Fazit, dass die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für alle Mädchen und Frauen, mit und ohne Behinderungen, Bedeutung haben muss, solange unsere Gesellschaft nicht bereit ist, sich zu ändern und sexualisierte Gewalt zur Realität im Leben so vieler Frauen gehört. Darüberhinaus wurde deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit den bestehenden Machtverhältnissen stattfinden muss, da die Selbstbehauptung und Selbstverteidigung nur als Schritt in die richtige Richtung verstanden werden kann, der den eigentlichen Ursachen und in Bezug auf die Verantwortlichen wenig entgegengesetzt kann.

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass Inhalte und Ziele der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung Übereinstimmungen zur Resilienz aufweisen können und darüberhinaus als Angebot innerhalb des Empowermentkonzeptes verstanden werden können.

Aus diesen Gründen sollte ein entsprechendes Angebot seinen Platz vor allem in der Schule wiederfinden, denn die Schule hat die Aufgabe auf das Leben vorzubereiten und wenn dieses Leben für Mädchen und Frauen Gefahren birgt, so gilt es auch auf diese vorzubereiten und den Mädchen ein entsprechendes Handlungsrepertoire zur Verfügung zu stellen, damit sie sich in entsprechenden Situationen zur Wehr setzen können.

Wie das Beispiel der Erfahrungen der befragten Schülerinnen und der stellvertretenden Schulleiterin zeigt, ist ein entsprechender Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs durchaus im schulischen Rahmen realisierbar. Darüberhinaus ist es für mich als zukünftige Lehrerin wichtig, ein Bewusstsein zu haben, das über die Gestaltung eines Kursangebots hinaus in der alltäglichen Gestaltung und Inszenierung von Unterricht Möglichkeiten zur Selbstbestimmung berücksichtigt, da die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung über ein Kursangebot hinaus im Leben von Frauen und Mädchen unbestreitbar ist.

Interessant ist zu beobachten, dass die Literatur zur Thematik Selbstbehauptung und Selbstverteidigung vermehrt Ende des letzten Jahrhunderts veröffentlicht wurde und

aktuellere Literatur aus den letzten Jahren relativ spärlich vorzufinden ist. Gleichzeitig sind heute entsprechende Kurse etabliert, was in den Entstehungsjahren der meisten Literatur noch keine Selbstverständlichkeit war. Was mich nachdenklich stimmte, ist die Tatsache, dass trotz jahrelanger Bemühungen, ernsthafte Erhebungen zum Ausmaß von sexualisierter Gewalt gegenüber Mädchen und Frauen mit Behinderung bis heute noch nicht erfüllt wurden. Die Erhebungen der Kriminalstatistik seit 2005 zählen m.E. diesbezüglich vielleicht als positive Errungenschaft, jedoch ist mit den Daten keine Aussagekraft verbunden, so dass entsprechend aussagekräftiges Material weiterhin fehlt.

Ich denke die Problematik von sexualisierter Gewalt ist sehr ernst zu nehmen und darf keinesfalls bagatellisiert werden, sondern muss aufs Schärfste verurteilt werden.

Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse können an dieser Stelle einen Beitrag leisten, der ein Schritt in die richtige Richtung ist.

Wie auch die stellvertretende Schulleiterin schon sagte, je mehr über sexualisierte Gewalt gesprochen wird, desto mehr Frauen und Mädchen outen sich als Betroffene, aber auch desto mehr Frauen und Mädchen fühlen sich nicht mehr allein mit diesen schrecklichen Erfahrungen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei BARBARA GÖTZ, der stellvertretenden Schulleiterin und den beteiligten Schülerinnen für die Bereitschaft an den Interviews teilzunehmen, herzlich bedanken, denn ihre Erfahrungen, Eindrücke und ihr Wissen haben mir wichtige Erkenntnisse ermöglicht.

10. Literatur³⁷¹ und Abbildungsverzeichnis

- AG FREIZEIT E.V. (Hrsg.) (2005): Selbstbehauptungstraining für Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung. Ein Handbuch, Neu-Ulm
- AMANN, GABRIELE/ WIPPLINGER, RUDOLF (³2005): Sexueller Missbrauch: Begriffe und Definitionen. In: AMANN, GABRIELE/ WIPPLINGER, RUDOLF (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Überblick zur Forschung Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen, S.17-43
- ARANAT E.V. (Hrsg.) (2000): Dokumentation 1. landesweite Fachtagung. Qualitätsmerkmale von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen. Lübeck
- BANGE, DIRK (1993): Nein zu sexuellen Übergriffen - ja zur selbstbestimmten Sexualität: Eine kritische Auseinandersetzung mit Präventionsansätzen. In: Neien ist Nein. Neuer Ansätze zur Präventionsarbeit. Zartbitterschriftreihe gegen den sexuellen Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Köln, S.7-38
- BECKER, MONIKA (²2001): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen mit geistiger Behinderung: Daten und Hintergründe. Heidelberg
- BERGMANN, RENATE (2002): Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Frauen und Mädchen mit sogenannter geistiger Behinderung. WenDo und andere Formen frauen- und mädchenparteilicher Selbstverteidigung. In: Prävention 5. Jg. 3/2002, S.3-5
- BESTEN, BEATE (1990): Sexueller Mißbrauch und wie man Kinder davor schützt. München
- BIFOS E.V. (2001): Informationsblatt der Bundesorganisationsstelle behinderte Frauen. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für behinderte Mädchen und Frauen. Heft 6/ Juni 2001, Kassel

³⁷¹ Ich habe versucht, die Vornamen der einzelnen Autorinnen und Autoren in der Literaturangabe nicht abzukürzen, um die Geschlechtlichkeit bei dem hier behandelten Thema nicht zu unterschlagen. In Fällen in denen mir die Originalliteratur nicht vorlag, konnte dies nicht immer berücksichtigt werden, so dass bei diesen Angaben die Vornamen nur mit deren Anfangsbuchstaben wiedergegeben werden.

- BRAUN, GISELA (1996): Auch ein Grund durchzudrehen...! Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. In: BEINS, HANS-JÜRGEN u. A. (Hrsg.)(1996): Wenn Kinder durchdrehen... Vom Wert des „Fehlers“ in der Psychomotorik. Dortmund, S.66-71
- BRAUN, GISELA (1992): Zum Ausmaß sexuellen Mißbrauchs an Mädchen und Jungen. Vergleichende Untersuchungen. In AJS-Forum 2/92 und Sozialmagazin 5/92
- BREITENBACH, EVA (1992): Mütter mißbrauchter Mädchen. Eine Studie über sexuelle Verletzung weiblicher Identität. Pfaffenweiler, S.33-52
- BROCKHAUS, ULRIKE und KOLSHORN MAREN (³2005): Die Ursachen sexueller Gewalt, in AMANN, GABRIELE; WIPPLINGER, RUDOLF (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Überblick zur Forschung Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen, S.98-113
- BUNDESKRIMINALAMT (BKA) (Hrsg.) (2009): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland Berichtsjahr 2008, 56 Ausgabe. Wiesbaden
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (⁴2008): Mutig fragen- besonnen handeln. Information für Mütter und Väter zum sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen. Berlin
- CLOERKES, GÜNTHER (1988): Behinderung in der Gesellschaft: Ökologische Aspekte und Integration. In: KOCH, UWE; LUCIUS-HOENE, GABRIELE, STEGIE, REINER (HRSG.): Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Berlin
- CROSSMAKER, MAUREEN (1991): Behind Locked Doors – Institutional Sexual Abuse. In: Sexuality and Disability 9 (3), S.201-219
- DAS GESAMTE SOZIALGESETZBUCH SGB I BIS XII (2009): In der Reihe Walhalla Online-Bibliothek, Ausgabe 2009/ I. Regensburg
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI) (Hrsg.)(2005): ICF-Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf

- ENDERS, URSULA (Hrsg.) (²1995): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen. Köln
- FINGERLE, MICHAEL (³2008): Der „riskante“ Begriff der Resilienz- Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: OPP, GÜNTHER; FINGERLE, MICHAEL (Hrsg.): Was Kinder stärkt : Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München und Basel
- FINKELHOR, DAVID (1984): Child sexual Abuse. New Theory and Research. New York
- FORNEFELD, BARBARA (⁴2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Basel
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (1997a): Interviewtechniken - ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA / PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S.371-395
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (1997b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA / PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S.503-534
- FRISKE, ANDREA (1997): Unbeschreiblich? Als Frau mit geistiger Behinderung. In: In HENSCHER, ANGELIKA (Hrsg.): Weiblich – unbeschreiblich. Zur Lebenssituation von Frauen mit Behinderung, Bad Segeberg, S.29-54
- FRÖHLICH-GILDHOFF, KLAUS; RÖNNAU-BÖSE, MAIKE (2009): Resilienz. München
- GERDTZ, MAIKE (2003): Auch wir dürfen NEIN sagen! Sexueller Missbrauch von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Eine Handreichung zur Prävention. Heidelberg
- GOEKE, STEPHANIE (2010): Frauen stärken sich. Empowermentprozesse von Frauen mit Behinderungserfahrung. Marburg
- HALLSTEIN MONIKA (1995): Sexueller Mißbrauch bei Menschen mit geistiger Behinderung: Betrachtungen zu Wahrnehmung, Verarbeitung und Therapiemöglichkeiten. In

HENTSCHEL, GITTI (Hrsg.): Skandal und Alltag. Sexueller Mißbrauch und Gegenstrategien, Berlin, S.173-182

- HEINZ-GRIMM(⁶2005): Sexueller Mißbrauch geistig behinderter Menschen im Spannungsfeld des Strafrechts. In WALTER, JOACHIM (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Heidelberg
- HOFFMANN, C; THEUNISSEN, G. (2006): Bildung im Erwachsenenalter und Alter. In WÜLLENWEBER, E.; THEUNISSEN, G.; SCHRAMM, K. (Hrsg.): Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 1., München, S.117-126
- HOPF, CH. (1979): Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: HOPF CH.; WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S.11-37
- LAMNEK, SIEGFRIED (⁴2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel
- LANG, LYDIA (2006): Shuri-Ryu Berlin – Schule für Selbstverteidigung und Kampfkunst für Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung. In: SENATSVORWALTUNG FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND FRAUEN (Hrsg.): Scheinbar nirgendwo und doch überall. Sexuelle Gewalt an Mädchen und Frauen mit Behinderungen. Dokumentation der Fachtagung vom 25. November 2004 anlässlich des Internationalen Tages zur Beendigung jeder Form von Gewalt gegen Frauen. Berlin S.97-103
- LINDMEIER, CHRISTIAN (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum?. Bad Heilbrunn
- MARSCHNER, DANA (2005): Mädchen stark machen. Ideen, Anregungen und Möglichkeiten zur Selbstbehauptung. Dortmund
- MAYER, ANNELIESE (1992): Die verschwiegene Gewalt gegenüber behinderten Mädchen und Frauen. In: KONTAKT- UND INFORMATIONSTELLE DER I.M.M.A. (Hrsg.): Arbeit mit behinderten Mädchen und Frauen. Ergebnisse einer Fachtagung (11/91). München
- MAYER, HORST OTTO (⁵2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung Durchführung Auswertung. München

- MAYRING, PHILIPP (⁶1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.)(2007): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Eine Handreichung zur Prävention und Intervention an Kindertageseinrichtungen und Schulen. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS; JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.)(2009): Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart
- NOACK, CORNELIA; SCHMID, HANNA J. (1994): Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung. Eine verleugnete Realität. Reutlingen
- REGER, ROSWITHA (1992): Sexueller Mißbrauch an Mädchen. Sexueller Mißbrauch an behinderten Mädchen. In: KONTAKT- UND INFORMATIONSTELLE DER I.M.M.A. (Hrsg.): Arbeit mit behinderten Mädchen und Frauen. Ergebnisse einer Fachtagung (11/91). München
- SCHACHTSIEK, CHRISTINE (1998): Sexueller Mißbrauch – Ein Thema für die Sonderpädagogik (Reader). 1. Teil: „Was ist eigentlich „sexueller Missbrauch“? Theorien und Hintergründe. Studienbrief 4096-3-01-S2, Fernuniversität in Hagen
- SCHILDMANN, ULRIKE (1997): Weiblich – aber unbeschreiblich? Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven zur Lebenssituation behinderter Frauen. In HENSCHEL, ANGELIKA (Hrsg.): Weiblich – unbeschreiblich. Zur Lebenssituation von Frauen mit Behinderung, Bad Segeberg, S.13-27
- SCHILDMANN, ULRIKE (2000): Einführung in die Systematik der Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. In: SCHILDMANN, ULRIKE; BRETTLÄNDER, BETTINA (Hrsg.): Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. Systematik – Vergleich – Geschichte – Bibliographie. Ein Arbeitsbuch, Münster, Hamburg, London, S.9-40
- SCHMETZ, DITMAR (1998): Sexualerziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Studienbrief 4096-3-02-S1, Fernuniversität in Hagen
- SELIGMANN, SYLVIA (1996): Sexueller Mißbrauch von Kindern: Ansätze einer Prävention für die Sonderschulpädagogik, Hamburg

- SENATSVORWALTUNG FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND FRAUEN– ÖFFENTLICHKEITSARBEIT FRAUENPOLITIK – DR. GABRIELE KÄMPER (2006): Scheinbar nirgendwo und doch überall – Sexuelle Gewalt an Mädchen und Frauen mit Behinderungen Dokumentation der Fachtagung vom 25. November 2004 anlässlich des Internationalen Tages zur Beendigung jeder Form von Gewalt gegen Frauen. Berlin
- SENN, CHARLENE (1993): Gegen jedes Recht: Sexueller Mißbrauch und geistige Behinderung, Berlin
- SOBSEY, DICK (1988): Sexual Offenses and Disabled Victims: Research and Practical Implications, in: VIS-À-VIS: A National Newsletter on Family Violence 6 (4)
- STEINHAGE, ROSEMARIE (1989): Sexueller Mißbrauch an Mädchen. Ein Handbuch für Beratung und Therapie. Reinbek
- STRAFGESETZBUCH (StGB): Ausfertigungsdatum: 15.05.1871, Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 2. Oktober 2009 (BGBl. I S. 3214) geändert worden ist. URL: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/stgb/gesamt.pdf> (Abruf am 20.Jun.2010)
- STRÄHLE, BORGHILD (2006): Vom Abenteuer Frau zu werden - mit Behinderung. In: FÄRBER, H.-P.; LIPPS, W.; SEYFARTH, T. (Hrsg.): Vom Abenteuer, erwachsen zu werden: Soziale Kompetenzen erwerben, erweitern, stärken. Tübingen, S.224-234
- STROHHALM E.V. (2001): Auf dem Weg zur Prävention. Praxishandbuch zum Präventionsprogramm. 2. überarbeitete Neuauflage. Berlin
- THEUNISSEN, GEORG; PLAUTE, WOLFGANG (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik, Freiburg im Breisgau
- WALTER, JOACHIM (1991): Im Zweifel für das Opfer. Übergriffe auf die sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Pro infirmis 50(2), S.11-19
- WEINWURM-KRAUSE, EVA-MARIA (1994): Sexuelle Gewalt und Behinderung. Hamburg

- WERNER, EMMY (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: OPP, G.; FINGERLE, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 20-31
- WITTROCK, MANFRED und NIEMEYER, MIRIAM (1996): Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. In: NEUKÄTER, HEINZ (Hrsg.): Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Vernetzung der sozialen pädagogischen und medizinischen Dienste. Oldenburg, S.51-66
- WUSTMANN, CORINNA (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim
- ZEMP, AHIA; PIRCHER, ERIKA und NEUBAUER, ELFRIEDE CHRISTINE (³2005): Sexuelle Ausbeutung von Frauen mit Behinderung. In: AMANN, GABRIELE; WIPPLINGER, RUDOLF (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Überblick zur Forschung Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen, S.825-843

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Aufbau der vorliegenden Arbeit	S.9
Abb. 2:	Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF	S.14
Abb. 3:	Gegenüberstellung unterschiedlicher Normerwartungen	S.18
Abb. 4:	Zusammenstellung der befragten Personen	S.97

11. Anhang

11.1 Interviewleitfaden

11.1.1 Interviewleitfaden Kursleiterin

(1.) Themenkomplex: allgemeine Fragen zum Kurs, seiner Organisation, Finanzierung und faktischen Hintergründen

- Wie organisieren sich die Kurse?
- Gibt es einen Träger? Bist du selbstständig?
- Wie kommt der Kontakt zu den Kursteilnehmerinnen zustande?
- Wie viel kostet ein Kurs? Wer finanziert den Kurs?
- Wo finden die Kurse statt?
- Wie lange dauert ein solches Kursangebot in der Regel?
- Wie viele Teilnehmerinnen Min./ Max. können an einem Kurs teilnehmen?
- Welche Voraussetzungen benötigen die Teilnehmerinnen
- Welches Einzugsgebiet hast du mit deinen Kursen?
- Gibt es im Raum Reutlingen noch andere Anbieter mit ähnlichem Kursangebot?
- Welche Qualifikation braucht man als Selbstbehauptungstrainerin?
- Wie groß ist die Nachfrage?
- Wie evaluierst du deine Arbeit?

(2.) Themenkomplex: theoretischer Hintergrund

- Wie lange bietest du ein solches Kursangebot speziell für Frauen und Mädchen mit Behinderung schon an?
- Worin siehst du den Unterschied bzw. Gemeinsamkeiten eines Kursangebots speziell für Frauen/ Mädchen mit Behinderung im Vergleich zu anderen Angeboten?
- Welche Frauenbilder bzw. welchen theoretischen Rahmen legst du deinen Kursen zugrunde?
- Wem, glaubst du, bringt der Kurs für was am meisten? Gibt es einen bestimmten „Typ“ Mädchen/ Frauen, die besonders von euerm Angebot profitieren?
- Wie verstehst du Selbstbehauptung/ Selbstverteidigung?

(3.) Themenkomplex: Ziele, Grenzen und Veränderungen

- Welche Ziele strebst du an? Was willst du mit den Kursen erreichen?
- Worin siehst du die Grenzen?
- Was macht einen erfolgreichen Kurs aus?
- Hast du den Eindruck die Kurse haben auch dich verändert? Welche Ansprüche konnten nicht verwirklicht werden? Welche Ansprüche haben sich neu ergeben?
Ausblick: Zukunftsprojekte
- Rückblick: Wie siehst du die Entwicklung des Kursangebots in Anbetracht der gesellschaftlichen Entwicklung?

(4.) Themenkomplex: praktische Umsetzung

- Welche Methoden erweisen sich deiner Meinung nach als geeignet/ nicht geeignet?
- Auf was legst du wert?

(5.) Themenkomplex: persönliche Einschätzungen

- Gibt es ein schönstes Kurserlebnis für dich?
- Welches war dein schlimmstes Kurserlebnis?

(6.) Themenkomplex: Bedeutungsbeimessung des Kursangebotes

- Worin siehst du die Bedeutung eines Kursangebots speziell für Frauen/ Mädchen mit Behinderung?
- Was denkst du, sehen die Teilnehmerinnen als besonders wichtig an?/ Was denkst du, ist für die Teilnehmerinnen von großer Bedeutung?
- Welche Rückmeldungen bekommst du von den Teilnehmerinnen?
- Welche Rückmeldungen bekommst du aus dem Umfeld (LehrerInnen/ BetreuerInnen/ Familie) der Teilnehmerinnen?

11.1.2 Interviewleitfaden Schulleiterin

(1.) Themenkomplex: allgemeine Fragen zum Kurs, seiner Organisation, Finanzierung und faktischen Hintergründen

- Seit wann gibt es ein solches Kursangebot an Ihrer Schule?
- Wie organisieren sich die Kurse?
 - o Wie gliedert er sich in den Schulalltag ein?
 - o Wer finanziert die Kurse?
 - o Wie lange dauert ein solches Kursangebot in der Regel?
 - o Wie setzen sich die Teilnehmerinnen eines Kurses zusammen?
 - o Nach welchen Kriterien werden die Schülerinnen in die Kursgruppen zugeteilt? Auf was wird dabei geachtet?
- Wie wird der Kurs an Ihrer Schule von den Schülerinnen angenommen?
 - o Ist er sehr beliebt?
 - o Gibt es/ Gab es Schülerinnen die nicht an dem Kurs teilnehmen wollen? Wie wird in einem solchen Fall vorgegangen?
- Gibt es ein vergleichbares Angebot für die Mitschüler der Klasse?
 - o Wie sehen die Mitschüler den Kurs für die Mädchen?
- Wie stehen die Eltern der Schülerinnen zu dem Kursangebot?
 - o Gibt es/ gab es Eltern, die dem Kurs mit Vorbehalten gegenüberstanden?
- Wie wird der Kurs im LehrerInnenkollegium angenommen?
- Das Kursangebot hat sich ja bereits an Ihrer Schule etabliert, wie war das in den Anfängen?
 - o Mussten viele Barrieren überwunden werden?
 - o Hat sich im Vergleich dazu etwas verändert?

(2.) Themenkomplex: theoretischer Hintergrund

- Wem, glauben Sie, bringt der Kurs für was am meisten? Gibt es einen bestimmten „Typ“ von Schülerinnen, die besonders von dem Angebot profitieren?

(3.) Themenkomplex: Ziele, Grenzen und Veränderungen

- Welche Ideen und Ziele, stecken dahinter ein solches Kursangebot im Schulleben fest zu verankern?

- Worin sehen Sie die Grenzen?
- Was macht einen erfolgreichen Kurs aus?
- Haben Sie den Eindruck, durch die Kurse hat sich an Ihrer Schule etwas verändert?
 - o Unter den Schülerinnen und Schülern?
 - o dem LehrerInnenkollegium?
 - o Bei Ihnen persönlich?
- Rückblick: Wie sehen Sie die Entwicklung des Kursangebots in Anbetracht der gesellschaftlichen Entwicklung? Ist das Angebot wichtiger/ weniger wichtiger geworden im Leben der Schülerinnen?
- Welche Ansprüche haben sich für die Schule neu ergeben? Ausblick: Zukunftsprojekte

(4.) Themenkomplex: praktische Umsetzung

- Wie, in welcher Form sind die jeweiligen Lehrerinnen an der Planung und Durchführung beteiligt?
- Wird der Kurs im Unterricht nachbereitet?
- Auf was wird Wert gelegt in der Umsetzung des Kurses? Z.B. dürfen auch männliche Kollegen/ Zivildienstleistende etc. teilnehmen...?

(5.) Themenkomplex: persönliche Einschätzungen

- Gibt es ein schönstes Kurserlebnis für Sie persönlich?
- Welches war Ihr schlimmstes Kurserlebnis?

(6.) Themenkomplex: Bedeutungsbeimessung des Kursangebotes

- Worin sehen Sie die Bedeutung eines Kursangebots speziell für Schülerinnen mit Behinderung?
- Was denken Sie, sehen die Schülerinnen als besonders wichtig an?/ Was denken Sie, ist für die Schülerinnen von großer Bedeutung?
- Glauben Sie, Veränderungen an den Schülerinnen im Schulalltag, nach dem Besuch eines Kurses beobachten zu können?
- Welche Rückmeldungen bekommen Sie von den Schülerinnen?
- Welche Rückmeldungen bekommen Sie aus dem Umfeld (Kollegium/ BetreuerInnen/ Eltern) der Schülerinnen?

11.1.3 Interviewleitfaden Kursteilnehmerinnen

(1.) Themenkomplex: Zugang zum Kurs

- Machst du den Kurs zum ersten Mal?
- Wolltest du an dem Kurs teilnehmen? Warum?

(2.) Themenkomplex: persönliche Erfahrungen mit dem Kurs

- Welche Erwartungen hattest du an den Kurs?
- Sind deine Erwartungen erfüllt worden oder nicht?
- Was war am schönsten?
- Was hat dir nicht gefallen?
- Gibt es noch etwas, das du noch gerne im Kurs besprechen hättest?
- Hast du eine gute Freundin, die nicht im Kurs nicht im Kurs dabei war? Was würdest du ihr erzählen?

(3.) Themenkomplex: individuelle Bedeutungszuschreibung

- Würdest du den Kurs oder einen ähnlichen nochmal besuchen? Warum?
- Wen würdest du das nächstemal mitnehmen? Warum?

(4.) Themenkomplex: Bedeutung im Alltag

- Ist dir das schon mal passiert, dass du „NEIN, lass das! Sagen musstest/ wolltest?
 - o Wie war das?
 - o was hat der/ die andere gemacht
 - o wie hast du dich gefühlt?
 - o was würdest du heute tun?

(5.) Themenkomplex: Transfer in den Alltag

- Hast du das Gefühl, du hast etwas in dem Kurs gelernt? Was?
- Hast du das Gefühl durch den Kurs hat sich etwas bei dir zu Hause oder in der Schule oder mit deinen Freunden verändert? Was?

11.2 Protokolle

11.2.1 Protokoll Interview Kursleiterin BARBARA GÖTZ (B)

1. I: Ja, also bei den ersten Fragen, da geht's jetzt halt einfach so so allgemein um euern Kurs und die Organisation und Finanzierung, die Hintergründe und des Ganze. und da, jetzt einfach erst mal die allgemeine Frage: wie sich eure Kurse organisieren? Also gibt's einen Träger? Seid ihr selbständig? Wie sieht des aus? 00:01:32-3
2. B: Also im Prinzip, machen wir das teilweise selbständig, teilweise äh auch selbständig aber in der Trägerschaft von der TIMA in Tübingen. Des heißt, die Trägerschaft heißt, dass die zum Teil ...Zuschüsse beantragen 00:01:49-4
3. I: mhm 00:01:49-4
4. B: und die dann äh in des Honorar eingerechnet werden. Des heißt dass es für den der die Kurs anbietet oder die die teilnehmen günstiger wird. 00:02:03-0
5. I: Ok 00:02:03-0
6. B: Wenn Zuschüsse aus ner andern Quelle kommen. Teilweise mache ich die selbständig, des heißt, ich äh geh an irgendwelche Schulen und die tragen dann mein Honorar über Förderverein, Zuschüsse die sie ihrerseits beantragen, Teilnehmerinnenbeiträge 00:02:20-2
7. I: OK 00:02:20-2
8. B: Eigentlich finanzieren sich die Kurse meist so. Zuschüsse von irgendwelchen Stiftungen oder Trägern, öffentlichen Trägern...Teilnehmerinnenbeiträge, Vereine vor Ort, Fördervereine meist, die da zuschießen. 00:02:37-1
9. I: Ok. und die TIMA ist so ein Treffpunkt für Frauen? 00:02:48-9
10. B: Des isch der Mädchentreff. TIMA ist eine Initiative in Tübingen für Mädchenarbeit, des isch im Prinzip ne Beratungsstelle, gegen sexualisierte Gewalt. Die haben den Schwerpunkt sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und seit ein paar Jahren auch Essstörungen und beraten, bieten Fortbildungen so indem Themenbereich an. 00:03:15-0

11. I: OK. Mh dann die nächste Frage also wie kommt der Kontakt zu den Kursteilnehmerinnen zustande? Also wie setzten die sich zusammen? 00:03:24-9
12. B: Also mein Kontakt zu denen kommt meist über den Verein oder die Leut, die des organisieren. Deshalb, die machen mit mir die Termine aus und schreiben den Kurs dann aus. 00:03:43-9
13. I: Also zum Beispiel, jemand von der KBF oder von ner Schule oder so? 00:03:43-2
14. B: Von der Schule. Manchmal aus dem Wohnbereich....ähm ... G-Schulen oft über Lehrerinnen...Lehrerinnen meistens. Die sich dann an mich wenden und ich komm dann an die Schule und die haben dann... die schreiben sie entweder komplett frei aus an der Schule so dass sich die anmelden können die im nem gewissen Altersspektrum sind. Also wie nennt man des, ...Berufschulstufe oder Mittelstufe oder Oberstufe. Je nach dem. 00:04:16-6
15. I: So wie jetzt an der XXX- Schule? 00:04:17-9
16. B: Ja, genau. Oder es läuft an einer Schule im Rahmen von ner AG ab, z.B. in Form von einer Mädchen AG wie an der KBF. Da sind wir mehrfach (Pause) Manchmal auch wenn´s nett an Schulen sind werden wir von Werkstätten angefragt. Oder wenn wir Zuschüsse beantragen konnten, Z.B. über den Mädchentreff...dann, können wir auch an die rangehen und des Anbieten. Des isch immer so eine Finanzierungssache. 00:04:57-7
17. I: Hmh 00:04:59-6
18. B: Also des isch echt manchmal blöd. 00:05:05-9
19. I: Ja, also da wär jetzt auch meine Frage, wie viel kostet dann letzten Endes so ein Kurs? 00:05:12-3
20. B: Also, was mein oder unser Honorar angeht, rechnen wir pro Kurs so im Schnitt, je nachdem, wenn wir zu zweit kommen, sind es an die 1000 Euro für zwei. Für die Mädchen ist es unterschiedlich, die zahlen, je nachdem, wie es organisiert wird, einen Teilnehmerinnenbeitrag im Rahmen von 10 bis 40 Euro. Je nachdem wie viel die an Unterstützung bekommen. 00:05:46-0
21. I: Und wie lang dauert so ein Kursangebot in der Regel, also normalerweise? 00:05:51-6

22. B: In der Regel 10 Stunden...Plus, Minus. Also es ist im Rahmen von 8 bis 12 ...auch mal 14 Stunden. 00:06:02-4
23. I: Und wie verteilen die sich, sind des eher so Kompaktblöcke oder über mehrere Wochen verteilte Angebote? 00:06:11-8
24. B: Optimal ist es über mehrere Wochen verteilt. Also so 5 bis 7 Wochen einmal in der Woche. Des ist optimal. Wenn sich das von der Entfernung her nicht machen lässt. Also die Entfernung, die ich oder die Borghild fahren müssen. Dann auch mal (Pause) zwei Termine oder drei. Also alles was über zwei geht ist besser. Wenn wir es nicht anders machen können, dann machen wir es auch mal zu zweit über eine oder zwei Wochen verteilte Termine. 00:06:46-5
25. I: Ok. und wie viel Kursteilnehmerinnen habt ihr so, im Schnitt, in einem Kurs? Also was ist so die Mindestanzahl, die Höchstanzahl? 00:06:54-3
26. B: 8 bis 12 auch mal 14. Wenn noch mehr Betreuerinnen dabei sind. Aber 8 bis 14, dann langweilen die sich nicht und passt so ganz gut. 00:07:06-9
27. I: Gut. und gibt's Voraussetzungen für die Teilnehmerinnen? Und wenn ja, dann was für Voraussetzungen sind das? 00:07:13-0
28. B: (Pause) Hm, wenn die Fähigkeiten in der Gruppe zu sehr auseinandergehen. Dann wird's richtig schwierig. Also wenn man zu viel unterschiedliche Behinderungen hat... dann wird's ganz schwierig, weil man dann ganz individuell arbeiten muss und dann ist es besser, wenn die Gruppe kleiner ist. Wenn des ungefähr gleiche Fähigkeiten sind, (Pause) dann ist es nicht so zerstückelt, dann kann man's mehr zusammenbringen. 00:07:58-0
29. I: Hmhm 00:07:55-7
30. B: Man muss unterschiedlich arbeiten, des isch klar. Also bei kognitiv "fitteren" Gruppen kann man mehr auch mal eine Diskussion haben. Bei anderen müsst man, wie's die Frau XXX formuliert hat, des finde ich echt klasse, mehr ins Handeln gehen. da muss man mehr üben und ganz gezielt über diese Übungen gucken, dass sich des so bissle verselbstständigt, das die Reaktion kommt, wenn entsprechende Ansprachen auch kommen. 00:08:32-1
31. I: Also Des heißt ihr arbeitet auch mit vielen Wiederholungen? 00:08:33-4

32. B: Hmhm, ja, Wiederholung und Rollenspiele 00:08:43-9

33. I: Aha 00:08:40-0

34. B: Rollenspiele tun da gut. Aber im Machen, nett im Reden sondern im Tun, im Handeln. dann finde ich, kann man die meisten erreichen. Ich finde bei körperlich schwer Behinderte dann wird's schwierig. Also E-Rolli,- gut-, des isch nicht so des Problem, und (Pause) ja aber ich denk es gibt schwere Behinderungen da wird es dann wirklich schwierig. Aber ich denk ich würd's auf jeden Fall probieren, von dem her, so. (Lachen). Also es gibt keine KO-Kriterien, für mich jetzt erstmal, ich würde sagen die kriegen auch viel über Beobachtung von den Andern mit. Da würde ich darauf bauen. Also ich würde nicht sagen, dass es irgendein Kriterium gibt, wo ich sagen würde, ich würde es nicht probieren. So. 00:09:45-0

35. I: Ok, jetzt nochmal bissle zrück, wegen also, wegen den Strecken nochmal: Also wie groß ist euer Einzugsgebiet? Welches Einzugsgebiet habt ihr mit euren Kursen. Ist es so um Großraum Reutlingen? Oder wo kommt ihr überall hin? 00:09:57-7

36. B: Nee, Nee, des isch schon auch Großraum Stuttgart, oder Raum Stuttgart. Also ich denk (Pause) ne Fahrtzeit eine Strecke, maximal 2 Stunden. 00:10:13-8

37. I: Hmh 00:10:15-5

38. B: Des würd ich sagen, ...ja. Aber weisch es gibt ja auch noch die Variante, dass man sagt, also was ich auch schon gehabt hab, dass man ein komplettes Wochenende anbietet und dann da bleibt. 00:10:23-4

39. I: mhmh 00:10:27-7

40. B: So also so zwei Stunden eine Fahrt wär's Maximum. Dann müsste man sich was überlegen. Da würde ich es dann abgeben. 00:10:31-0

41. I: OK. und weißt du, ob's in Reutlingen oder Großraum Stuttgart so bei uns in der Ecke noch andere Anbieter gibt, mit so nem Kursangebot, speziell für Frauen und Mädchen mit Behinderung? 00:10:43-6

42. B: Ähm, ja. Ich weiß in Stuttgart eine Trainerin, die auch mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen arbeitet, die Andrea Durner. Also, weil wir sind ja über einen Trainerinnenverband mittlerweile auch so in Ansätzen organisiert und, äh, da ich da gerade im Vorstand bin (Lachen) und mich mit Gemeinnützigkeit rumschlag, habe ich

ziemlich klar, wer da alles so dabei ist. und es gibt in Trainerinnenkreisen noch nicht so arg viel, die mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen arbeiten. Aber es gibt welche. Also Andrea Durner in Stuttgart, ich weiß, in, bei Marburg gibt es ein Trainerinnenteam, die auch schon sehr lang mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen, ich glaub, Sinnesbehinderungen, da haben die ihren Schwerpunkt, arbeiten. Ja, es gibt die, aber ich glaub ´des isch noch nicht so bekannt. 00:11:47-4

43. I: mhm 00:11:45-5

44. B: Und es gibt eine maßgebliche Trainerin aus den Niederlanden. Die Linja Seidel, die da quasi, die Wegbereiterin war. Des ist ne Aikido-frau, die im Rollstuhl sitzt, aufgrund von nem Autounfall. Und die hat des Ganze so wirklich echt ... so ein bisschen losgetreten. Find ich so. Also es gibt ne Entwicklung und auch ne Geschichte in der Konzeption. Des auf jeden Fall 00:12:19-4

45. I: Hmhm, jetzt gerade bei den Selbstbehauptungstrainerinnen, welche Qualifikation braucht man da dazu? 00:12:24-4

46. B: Das isch schwierig. Weil die Zeiten, in denen wir als Trainerinnen ähm angefangen haben, gab´s keine Ausbildungsgänge. 00:12:38-6

47. I: Mhm 00:12:40-8

48. B: Wir haben, also des isch jetzt nett Borghild sondern eine andere Kollegin von mir, die in Tübingen auch arbeitet, wir haben angefangen über Fortbildungen in Holland. Weil die Trainerinnen, die sich jetzt in der Frauenselbstverteidigung am Besten ausgekannt haben, waren Amerikanerinnen, die über Holland nach Europa kamen. Also Holland war da irgendwie echt führend und die haben in den ersten Jahren auch in Deutschland Workshops angeboten. In Teilen sind sie dann geblieben. Also diese Camps in Holland des waren internationale Teilnehmerinnen, des war echt klasse und da hatte man- also von den Deutschen Frauen denke ich- wegweisende Sachen gelernt: Auseinandersetzung mit Gruppen. Da hatten die Amerikanerinnen alle so nen Wissensvorsprung. Des hat sich dann relativ schnell entwickelt. Parallel war immer schon die WenDo-Bewegung. Also die gab´s... Ja ne die hatten auch so angefangen. Aber des hat sich dann so ein bisschen entwickelt ...und dann vor. Also des war dann so ein bisschen etabliert. Diese Fortbildungen jährlich in Holland. Die kamen dann teilweise zu Workshops nach Deutschland. Haben über das WenDo-Netzwerk und die WenDofrauen Ausbildungen, in die Wege auf, die Schienen gesetzt letzt endlich. Also Ausbildungsgänge im WenDo gab´s schon relativ lang. 00:14:10-4

49. I: Mhm 00:14:13-2

50. B: Dann vor ca. 10, 15 Jahren entstanden die ersten Schulen dann in Deutschland. Also in Karlsruhe und mittlerweile in Karlsruhe ansässig iss ne Schule, jede Frau und jedes Mädchen kann sich wehren, die ursprünglich von ähm der Sunny Graf. Also eine der Trainerinnen der ersten Stunde, gegründet worden und dann aber weitergegeben worden ist. 00:14:43-0
51. I: Mhm 00:14:39-3
52. B: Ne weitere Amerikanerin isch immer noch in Holland. Ich glaub bei Mayming ..ähm.. arbeitet die. Die nennt sich Wendy Dragonfire, die bietet dort immer noch Kurse an und die hat auch enge Verbindungen nach Berlin zu ´ner Schule die ... 00:15:02-0
53. I: Diese Schiu, Schiu...., ich glaub, ich hab da was glesen über die. So ne Kampfsport, bissle so ne Kampfsportschule für Frauen und Mädchen mit 00:15:10-2
54. B: Kampfsportschule Shuri Ryu 00:15:10-2
55. I: Ja genau! 00:15:12-1
56. B: Shuri Ryu, ja. Des isch die Lydia Lang. 00:15:19-6
57. I: Genau, genau über die habe ich auch was glesen. 00:15:22-4
58. B: Die haben mit Frauen mit Behinderung schon lange gearbeitet. Die haben auch selber Frauen mit Behinderungen im, in ihrem Trainerinnenstab, quasi drin. Ähm, ich kenn die, die sind echtgroße Klasse und die haben auch ihre Schule in Reinickendorf. Also in nem sozialen Brennpunkt so en bisschen. 00:15:42-6
59. I: Mhm 00:15:44-3
60. B: und ... ich glaub die, die machen en gutes Training und die sind auch (Pause) ziemlich aktiv in anderer Hinsicht. Also die Schulen sind jetzt seit 15 Jahren, so am Laufen, die bilden aus. Parallel dazu, gab´s die Bemühungen von, ähm äh- also ich weiß jetzt nett, ob es alles in deine Arbeit rein muss?- Also brems mich , wenn weisch, äh des 00:16:14-9
61. I: Ne des passt. Des isch gut so. 00:16:20-1

62. B: Also und vor, parallel dazu liefen Bemühungen unter der Ägide von der Theresia Degener an der Fachhochschule Bochum. Die Juristin 00:16:30-1
63. I: Ja genau 00:16:30-6
64. B: die durchgebracht hat, dass dieses Anrecht auf Maßnahmen der Selbstbehauptung 00:16:35-1
65. I: In diesen Rehalibibat oh wä h Sport kommen 00:16:37-5
66. B: Ja, genau, genau ja aufgrund von diesem ä h Projekt SELBST. Und das Projekt SLEBST wurde zum eigenen Curriculum für die Kurse. Also wurde en Maßnahmenkatalog für die Kurse ausgearbeitet als auch ein Ausbildungsgang für Trainerinnen. 00:17:00-2
67. I: Mhm 00:17:01-5
68. B: Dieser Ausbildungsgang von den Trainerinnen sollte eigentlich, eigentlich vom deutschen Behindertensportbund dann weiterverfolgt werden. Die sollten also quasi, wie man jetzt ne Rehalizenz für...Geistigbehindertenbereich... für ...Neurologie... für Innere, blablabla machen kann sollt mer da, diese Rehalizenz für Maßnahmen der Selbstbehauptung blablabla 00:17:20-3
69. I: Mhm 00:17:22-0
70. B: für Mädchen und Frauen mit Behinderungen oder von Behinderung bedroht usw. ä h machen können. 00:17:36-3
71. I: Ja, also, des was ich glesen hab, grad diese die ä h Lydia Lang und so hat geschrieben mh in so nem Artikel, dass des eben nicht soo toll ä h funktioniert mit dieser Finanzierung über diesen ähm Anspruch. Ä h weil da halt riesengroße, bürokratische Hürden sind und des en zeitlichen Vorlauf brauch, der eigentlich gar nett realisierbar isch. ähm wenn man sich jetzt entscheidet an so nem Kurs teilzunehmen. Das des relativ problematisch iss und dass mer... also, deswegen würd mich jetzt interessieren, wie isch des bei euren Kursen. Gibt's die Möglichkeit? 00:18:07-6
72. B: Nein. Im Moment gibt's die nicht. Weil .. also, es gibt theoretisch die Möglichkeit, dass die Frau, von Behinderung bedroht, zum Arzt geht und der ihr des verschreibt. 00:18:18-8

73. I: Genau, ja 00:18:14-9

74. B: Dazu muscht du aber mit der Krankenkasse abrechnen können 00:18:18-4

75. I: mhm 00:18:18-4

76. B: Des heißt du musch, äh ne Einrichtung sein zum Beischpiel wie die KBS, äh KBF oder - ich weiß nett ob Schulen des auch könnten - und du brauchsch ne Trainerin, die diesen Reha, also diese Lizenz im äh Rehabilitationssport hat. 00:18:35-6

77. I: Mhm 00:18:35-6

78. B: Und des isch hier in Baden-Württemberg noch nicht der Fall. 00:18:43-1

79. I: mhm 00:18:46-9

80. B: Die in, also die Lydia Lang, wo des in dem Artikel gschrieben 00:18:48-2

81. I: Ja die hat des, ja in dem Artikel au gschrieben 00:18:51-7

82. B: Du wo finde ich denn den Artikel? Des würd mich jetzt au mal interessieren.
00:18:49-3

83. I: Ich glaub ih hab den dabei, ich kann den dir nachher raussuchen, weil ich den sogar ausdruckt hab. Den kann ich dir ja nachher geben. 00:18:54-9

84. B: Auja super! Also wie wir uns finanzieren, des isch en Höllenaufwand des bei den Kassen durchzukriegen. Seit einem Jahr hat ne Kollegin von mir in Karlsruhe, eben diese Schule, auch diese Rehalizenz., sie hat mir geschrieben, sie war ein Jahr lang komplett damit beschäftigt diese Lizenz zu machen, 00:19:46-0

85. I: Mmh 00:19:46-0

86. B: und jetzt versucht sie Frauen vor allem auch im Taek Wan Do darüber abzurechnen und dann auch und die will dann an den olympischen Spielen an den Special Olympics mit Frauen teilnehmen. 00:19:46-0

87. Mmh 00:19:46-0

88. B: So isch ihr Hintergrund und die versuchts jetzt auch mal ob des so geht. Ja
00:19:52-2
89. I: Okay 00:19:52-2
90. B: und ich bin dabei, also ich hab den ersten Teil dieser Lizenz gemacht und ich mach
jetzt im Herbst den zweiten Teil. Dann bin ich echt mal gspannt 00:20:03-8
91. I: Ob des dann funktioniert, mmh, ja 00:20:04-8
92. B: Diese Ausbildung und diese Finanzierung über den deutschen
Behindertensportverband , die isch gestorben, die machen gar nichts mehr. 00:20:16-2
93. I: Mmh, also das heißt du finanzierst die Ausbildung jetzt aus deiner eigenen Tasche.
00:20:17-7
94. B: Ja, Ja 00:20:17-7
95. I: O.K. 00:20:25-9
96. B: und ähm mein Trainerinnenverband, ist jetzt dahinterher da zu gucken ob des von
uns, also des wird kontrovers diskutiert, ob wir eh des vom deutschen
Behindertensportverband machen sollen oder nicht, und wir sind jetzt wieder in der
Diskussion wo man anfangen muss, dass mer Fäden wieder z'sammführt und ob des für
uns gut scheint wenn des Curriculum von nem anderen Verband als von den
Trainerinnen quasi maßgeblich bestimmt ist, des wird kontrovers diskutiert. 00:20:58-1
97. I: Mhm ,o.k., ja interessant 00:21:06-3
98. B: s'isch im Laufen, (lachen)
99. I: Jetzt aber nochmal zu euren Kursen so generell wie groß isch da die Nachfrage, also
so hmm 00:21:20-0
100. B: (Pause) Hmmm, ich find des schwer, des zu beurteilen weil, also die Nachfrage ist
da, ich krieg öfters Anfragen 00:21:29-4

101. I: mmhm 00:21:33-1

102. B: Ich denk es isch immer, so leidige Sachen wie Finanzierung, Schulen sind chronisch nicht dazu in der Lage solche Sachen zu finanzieren 00:21:35-7

103. I: Mhm 00:21:35-7

104. B: (Pause) und ich denk an dem scheitert's, wenn dann mit nem engagierten Förderverein, wo dahintersteht und engagierten Lehrerinnen, die des möglich machen und au nach Geld gucken sonst scheitert des 00:21:57-7

105. Í: O.K. 00:22:01-9

106. B: Also von den Schulen her krieg ich die Rückmeldung, dass die s wichtig finden au eben für ihre Mädchen und zunehmend au sieht man nen Bedarf für ihre Jungs. um sich abgrenzen zu können. 00:22:11-5

107. I: MMhmMMhm 00:22:10-9

108. B: Aber eeeh, das ist nicht finanzierbar. 00:22:17-1

109. I: Da bin ich auch nochmal gespannt was die Frau XXX sagen wird und so über des wie die jetzt des, die haben des ja schon relativ fest etabliert an ihrer Schule und so wie die's finanzieren 00:22:24-6

110. B: Jah 00:22:27-4

111. I: Gut dann no die Frage ehm evaluiert ihr eure Arbeit oder so und wenn ja dann wie dann wie passiert des? 00:22:38-0

112. B: Es wär mir ein Anliegen, dass wir dies mal machen könnten also echt Evaluation! Also ich würd des gern haben, es isch nur im Moment no nett drin weil ich wüsst jetzt niemand der so ne Evaluation bezahlen tät und wir versuchen des über Rückmeldungen zu kriegen. Also Rückmeldungen zu allen rechten Kursen, also eh wenn ich seh mir schlafen zwei Mädels ein dann is des en Hinweis, also dass ich die äh nicht gefunden hab. Wenn die Unruhe sehr groß wird, ist des nicht nur en Hinweis drauf, dass es ne Grenze trifft sondern, dass ich mich irgendwo beweg wo die nett sind, also da(betont)

guck ich sehr drauf. Also dass ich immer ne aufmerksame Atmosphäre im Kurs hab, weil dann hab ich's Gefühl, ich hab die auch. Also und dann gibt's noch Rückmeldungen von den Betreuerinnen, also Pädagoginnen und Betreuerinnen 00:23:37-3

113. I: MMhm 00:23:37-3 00:23:40-0

114. B: im Wohnheim, die dann sagen, ja des und des isch passiert die haben sich so und so verhalten und deswegen au so ein bisschen Zeit zwischen dem ersten und zweiten Mal, da kann man scho bisschen, hören, ja wie wie kam's und dann auch Rückmeldungen von Mädchen die dann sagen da isch des und des passiert und ich hab des und es gemacht., also des hab i scho 00:24:15-9

115. I: MhmMhm 00:24:11-9

116. B: Also des hör ich immer, also regelmäßig immer wieder 00:24:24-1

117. I: (Pause) O.K., gut also vielleicht können wir nachher zu dem Punkt zurückmachen weil ich hab's da unten nochmal stehen, aber des war jetzt au schon mal interessant, dann ehm bei dem zweiten Themenkomplex, da geht's mir jetzt so ein bisschen um den theoretischen Hintergrund und also des die erste Frage wie lange bietet ihr des, also so en Kursangebot speziell für Frauen und Mädchen mit Behinderung an des isch ja vorhin schon so ein bisschen angekratzt worden, dass schon 00:24:52-0

118. B: Länger, also ich glaub Borghild und, also mir beide speziell haben ich glaub 2002 ham wir des angefangen da ham mir so en Projekt für die Aktion Mensch gemacht 00:25:05-9

119. I: Mhm 00:25:05-9

120. B: Da ging's um Frau.. Mädchen mit Behinderungen und zwar hatten wir da ein integratives Konzept ausarbeiten wollen, und wir sind damals zu dem Ergebnis kommen integrativ geht's nett so einfach. 00:25:27-8

121. I: Und woran liegt des, liegt des dadran, dass die Lebenswelten manchmal, oder die Problematik in gewisser Weise sich unterscheidet manchmal? 00:25:36-6

122. B: Ja, auch. Also wir ham des gmerkt an dem also die Integration war einfach nach m Kurs direkt wieder weg, gell, also da war nix. Die sind im Kurs, während wir alles angeleitet ham so ganz gut mitnander klarkommen, gell 00:25:43-1

123. I: Mhm 00:25:43-1
124. B: aber hinterher war nix mehr, Batsch 00:25:46-9
125. I: Mhm 00:25:46-9
126. B: und dachten wir, also ganz so integrativ war des irgendwie nett. Des war halt Jau, Integration im Kurs, fertig, Punkt. 00:26:03-0
127. I: O.k. 00:26:05-9
128. B: Wie gsagt da hat's gut funktioniert, Ich erleb des au, ich hab im Moment auch en Kurs wo, also wenn's so am Rand, an den Rändern , so en bisschen mischt also wenn Mädchen ohne Behinderung und Mädchen mit ner, äh, also Mädchen zum Beispiel aus m Förderschulbereich, weischt, 00:26:24-7
129. I: Mhm 00:26:26-9
130. B: Dann äh merkscht es mit festen Vorgaben tut des gut, die kommen gut mitnander klar und jetzt sind Mädchen, da auch ganz wahnsinnig integrativ, also die kommen mitnander klar! 00:26:34-5
131. I: Mhm 00:26:34-5
132. B: Kommen sie einfach, die sind sehr ehm hilfsbereit, sehr wertschätzend, sehr bewusst im Umgang mit ehm (Pause) anderen Mädchen? 00:26:50-3
133. I: Mhm 00:26:52-1
134. B: (Pause) also durchaus lobenswert, aber ich glaub des geht schlecht weiter. 00:27:00-9
135. I: ehm, genau die Frage bietet ihr bietet ihr auch Kurse für Mädchen ohne Behinderung an, also jetzt ohne eh ohne integrativ, sondern nur 00:27:09-1
136. B: Ich, ja, ich also ich arbeite 00:27:06-1

137. I: also du machst beides? 00:27:12-5
138. B: Ich mach beides, und manchmal mach ich auch mit der Borghild zsamm, eh (Pause) so Ausnahmeangebote, wo irgendwie, des schwieriger isch. grad jetzt des wieder dieses Kongoprojekt 00:27:30-5
139. I: Ok 00:27:25-8
140. B: Ja. 00:27:33-0
141. I: Mhmh und findest du es gibt nen Unterschied zwischen nem Kursangebot für speziell Frauen und Mädchen mit Behinderung und eh ohne Behinderung, wenn man des so vergleicht gibt's da Gemeinsamkeiten, oder ... wie isch des? 00:27:47-4
142. B: Sagen wir mal so, die prinzipiellen Themen sind gleich, ja, es geht immer um Abgrenzung und wie kann ich "Nein" sagen des isch ähnlich. Wie hör ich auf mich? (Pause) Aber die Methode wie ich's rüberbringen muss, Des unterscheidet sich, sehr! 00:28:11-3
143. I: Mhm 00:28:13-1
144. B: und ich find bei Mädchen mit Behinderungen muss man genauer denken, also da wird damit mehr, find ich, von mir verlangt 00:28:23-3
145. I: mhm 00:28:18-7
146. B: so ich muss echt gut, gut durchstrukturieren. Weil ich find Mädchen mit Behinderungen, die verzeihen Fehler nett so, nett so schnell 00:28:32-6
147. I: Mhm 00:28:30-4
148. B: Also irgendwas nach.., bei Mädchen und Frauen ohne Behinderungen kann man mal irgendwas nachschieben, sagen: das hab ich vergessen zu sagen, das sag ich erst jetzt, irgendwie funktioniert des dann. Und ich find bei Mädchen mit Behinderungen, da muss man einfach genau bleiben. und dann muss man des vorher überlegen oder sonst geht's halt nett, aber man ist dann meistens selber schuldig (lacht). Fühl mich auch so n' bisschen den Mädchen mit Behinderungen anspruchsvoll, Dann denk I, des hat nicht funktioniert, warum? Gell, i mein des hängt dann wirklich bei mir und an meinem Aufbau. 00:29:10-3

149. I: Ok 00:29:06-5

150. B: und man muss bei Mädchen mit Behinderungen ehm, vielfältiger, ehm sein. I´mein dann tut des nett und dann muss mir was einfallen. 00:29:21-3

151. I: Mhm 00:29:16-6

152. B: oder, also körperliche Behinderungen sind einfach unterschiedlich und da muss mir einfach was einfallen 00:29:28-8

153. I: um die individuelle Lösungen zu suchen? 00:29:25-2

154. B: Ja, sehr individuell! Und da find ich brauch ich n deutlich größeres Wissen als ehm das bei Mädchen ohne Behinderungen 00:29:38-9

155. I: Mhm 00:29:38-9

156. B: da isch´s noch einfacher, da isch eher, nicht immer, aber manchmal, ja isch es so, da weiß man doch schon ein bisschen, vor was sie am meisten Angst haben und welche Techniken, die dann brauchen. 00:29:51-1

157. I: Mhm 00:29:51-1

158. B: Bei Mädchen mit Behinderung, da muss es dann ganz andere Techniken her, und da muss ich mir immer ne neue Technik, oder ne Lösung einfallen. 00:30:01-5

159. I: Mhm 00:30:08-0

160. B: und, ja, des isch anspruchsvoll 00:30:05-0

161. I: Ja, des kann i mir gut vorstellen. und ähm nächste Frage: Was glaubst du wem bringt der Kurs am Meisten was, also mhm so die Frage ich hab´s hier aufgeschrieben, gibt es einen bestimmten Typ Mädchen oder Frauen, die besonders von dem Angebot profitieren? 00:30:31-6

162. B: (Pause) Ich denk ein paar Voraussetzungen müssen erfüllt sein damit die

überhaupt, die Mädchen überhaupt, profitieren. 00:30:52-6

163. I: Mhm 00:30:54-2

164. B: und da würd ich so ne gewisse Offenheit für des Thema voraussetzen und auch eh, nen Wunsch was zu verändern. 00:31:02-7

165. I: Mhm 00:31:04-1

166. B: Ich denk dann ist der Effekt größer. Also wenn ich Mädchen im Kurs hab, die entsprechende Probleme schon mal hatten find ich die nehmen Sachen anders auf. 00:31:23-5

167. I: Mhm 00:31:25-0

168. B: also entweder wenn se schlechte Erfahrungen gmacht haben oder Angst haben vor bestimmten Situationen, dann sind die offen, weil der Leidensdruck da ist, und ich hab's Gefühl die profitieren dann auch, die probieren auch aus 00:31:41-0

169. I: Mhm 00:31:42-4

170. B: (Pause) Ja also diese Offenheit würd ich mal voraussetzen (Pause) ich überleg mal ich hab auch manchmal Mädchen und Frauen in nem Kurs die lehnen Alles ab, so mit dem Bewusstsein, des funktioniert ja eh nicht. Also ich kann den anschreien, weil des ham wir mal gmacht ghabt und des nett funktioniert hat, dann glaub ich jetzt, dass des Alles nix bringt, gell. also des find ich echt schwierig mit denen was zu arbeiten, weil die sehen immer nur, dass es nett funktioniert, dass es nett tut. Ja des find i ganz schwer. 00:32:23-9

171. I: Mhm, des isch ja dann schwierig so en Erfolgserlebnis innerhalb von nem Kurs zu ermöglichen weil des dann, kann man ja immer noch sagen ja aber draußen klappt's ja eh nett 00:32:28-2

172. B: Ja, mhm, genau, ja und die nehmen dann au die Erfolgserlebnisse nett wahr also wenn se sich dann wehret und der geht dann irgendwann dann mal, dann sehn die des nett als Erfolg, dass se dem was entgegengesetzt habn, sondern die sehn nur, dass der eh nomal zurückmeckert oder zückschießt, gell und eh bewerten des dann falsch oder anders. 00:32:57-5

173. I: Mhm 00:32:58-9

174. B: die ham dann kein Erfolgserlebnis, des funktioniert nie. mit denen find ich's dann richtig schwer und da kommt man dann au echt an seine Grenzen. Hey! Da würd ich sagen des funkt nett. 00:33:11-5

175. I: Mhm 00:33:13-2

176. B. Ja, also wenn sich Frauen oder Mädchen au selber gar nix zutrauen. Und zwar sich beständig nett zutrauen manchmal kommen die schon und sagen; Ja, ich kann's ja, wundert mich jetzt auch, aber die könnten es eigentlich gar nicht, die hört man schreien und ich merke ich hab Kraft oder ich kann was machen oder mein Rolli tut ja auch weh, also so des isch dann in Ordnung, des passt. Ich weiß nett ob mr sagen kann, dass zum Beispiel schüchterne Mädchen davon eher profitieren. (Pause), des liegt so auf der Hand (Pause), die profitieren sicher au, ja. Selbstbewussten Mädchen bringt's vielleicht eher was, au weil se sichs selber eher erlauben, weil die selbstbewussten Mädchen denken sie dürfen sich wehren, schüchterne Mädchen denken manchmal, hey ich darf mich nett wehren ich muss des tun und da kann mer schon was knacken. 00:34:22-8

177. I: Mhm 00:34:30-5

178. B. oder ähm, dieses leidige Schuldthema, wem isch's peinlich, gell. Wer isch schuld? Da kann mer au was in Bewegung bringen, weil ich bin ja gar nett schuld. Sondern der der's macht, der isch verantwortlich. des isch dann, ja ich denk, da, da kann mer was erreichen. 00:34:50-8

179. I: Mhm 00:34:46-1

180. B: Vielleicht haben da schüchterne Mädchen eher mehr im Kopf was se alles nett dürfen, aber des isch nett so die Offenheit eher, eher nicht dürfen. Während selbstbewusste Mädchen kriegen das besser hin, weil sie, weil sie oder nehmen die mehr mit weil sie offen sind 00:35:10-1

181. I: Mhm, ja, kann i mir gut vorstellen. 00:35:19-7

182. B: So 00:35:14-9

183. I: Dann eh ja Frage so ehm also wie verstehst du Selbstbehauptung und wie verstehst du Selbstverteidigung und was ist so der Hintergrund dazu? 00:35:32-3

184. B: Hm, ich find (Pause) also für mich persönlich würde ich des so technisch und nicht-technisch nennen lassen. Alles womit ich mich noch nett körperlich so massiv wehr würd ich unter Selbstbehauptung subsumieren. Alles wo ich schon trett oder schlag würd ich als Selbstverteidigung benennnen 00:35:51-5
185. I: Okay 00:35:51-5
186. B: aber es gibt da sicher also, äh andere Ansichten. Ich find's so für mich ganz gut sortiert und eh Verteidigung hat mit Schlagen zu tun und Behaupten hat mit reden und zeigen und so weiter zu tun tut no nett weh. 00:36:08-0
187. I: Okay. (Pause) Bei dem dritten Punkt geht's eben so um die Ziele und die Grenzen und Veränderungen und ehm und jetzt einfach die Frage welche Ziele strebt ihr in euren Kursen an und ehm was wollt ihr damit erreichen? 00:36:27-0
188. B: Also jetzt bei mir hat sich schon so ne Möglichkeit zur Abgrenzung zu bieten und zwar technisch, wie mach ich's, wie grenz ich mich ab und dann auch eh psychisch oder innerlich wann grenz ich mich ab wie merk ich's, dass ich mich abgrenzen muss ehm was geht in mir, in mir vor? Und des hat viel auch mit Ich-Stärkung zu tun, also (Pause) ich muss von innen arbeiten, dass die sich des zutrauen sich zu wehren, sich... also wehren klingt immer gleich so eher martialisch, sich abzugrenzen, des isch dr Punkt. 00:37:15-0
189. I: Mhm 00:37:16-9
190. B: und ich muss ihnen Möglichkeiten bieten oder Strategien bieten des zu machen (Pause) also ich versuch, na ja nach innen zu arbeiten und nach außen, so beides, letztendlich 00:37:33-2
191. I: Mhm, okay 00:37:29-0
192. B: und dann sie in sich, ja in sich zu bestätigen, dass sie ihre Entscheidungen äh richtig sind. 00:37:40-9
193. I: Ja des hängt ja beides eigentlich schon relativ eng zusammen wenn des eine fehlt dann ist des andere 00:37:46-4
194. B: Es tut dann nett, tut nett 00:37:41-9

195. I: Ja, ja 00:37:48-5

196. B: und des hat mer über die Jahre einfach gmerkt jetzt in der Frauenselbstverteidigung, dass auch wenn du Frauen hast, die es technisch hinkriegen würden sich zu wehren, klar Kampfsportausbildung, Karatetraining und so weiter da fehlt was, des muss irgendwie unterfüttert sein (schlagen in die Hände) dann kriegen ses hin, aber nett ehm nett ohne das oder nur wenn s'eh schon da isch, weisch, weil des eh nach außen geht und ich find da, da muss mer bisschen dran arbeiten, dass mer auch (Pause) des nach außen bringt. 00:38:30-0

197. I: Ja 00:38:32-2

198. B: So 00:38:33-8

199. I: Und ehm worin siehst du die Grenzen dadrin, also so ein bissle war des ja grad au wenn des eine des andere eben bedingt und wenn, wenn eben nur die Technik da isch und des, die Ich-stärke nett, dass dann nett funktioniert. Gibt es noch andere Grenzen einfach? 00:38:46-4

200. B: Zur falschen Zeit am falschen Ort 00:38:54-2

201. I: Okay. 00:38:56-9

202. B: Ich denk du kannscht alles können, du kannscht alles richtig machen und zur falschen Zeit am falschen Ort, und es gibt auch Fälle wo, ja wo Mädchen einfach im Kurs waren und sich trotzdem nett wehren konnten (Pause) und dann denk ich muss man genau hingucken, muss man genau hingucken bevor man sagt Warum hascht du denn des nett gmacht? warum hasch... also des isch dann echt 00:39:19-4

203. I: Der Vorwurf 00:39:20-1

204. B: Ja genau, des darf nicht kommen, also die Grenzen heißen nett, dass ne Frau versagt hat, sondern, dass sie in ner Situation war wo sie's gar nicht machen konnte 00:39:31-1

205. I: Ja, ja und , dass der Kurs halt, also des find ich jetzt halt, dass der Kurs ja eben quasi die an den Mädchen ansetzt und die gesellschaftlichen Strukturen dadurch ja nett geändert werden können, also des isch so für mich die Grenze, dass sich die Strukturen,

die des Ganze ja begünstigen so sexuelle Ausbeutung 00:39:50-6

206. B: Ja ganz genau 00:39:54-0

207. I: eben nett verändert werden können, dadurch 00:40:01-0

208. B: grad speziell als Frau, wenn mer die Frauen hier sehen und grad eh momentan find ich geht die Tendenz auch in ne Richtung, ehm, (Pause) die, ja, die nem positiven Frauenbild, oder nem selbstbewussten Frauenbild ins Gesicht schlägt. wenn man die ganze Pornografie betrachten und nett nur verfolgt sondern auch des Ausmaß der Pornografie (unterstützt durch Handschläge) anguckt die via Internet über Jugendliche hereinschwappt und auch über Erwachsene 00:40:37-4

209. I: Also ich find's auch schon halt au schon heftig so Musikvideos oder so irgendwas, die für mich einfach unter Pornografie laufen, aber die des gar nicht mehr sind, also die sind schon so normal, dass da ne Frau mit ihrem Arsch in ne Kamera wackelt und da eben... 00:40:48-7

210. B: Ja! 00:40:49-7

211. I: ist für mich eigentlich scho ne'Grenze überschritten ist. oder Werbung oder so, also 00:40:54-0

212. B: Ja, genau deutlich wir haben die pornografischen Sachen, wir haben die gewaltverherrlichenden Sachen im, auch transportiert über die Musik, gell, des was du grad gsagt hasch eh, morbid, morbid isch die 00:41:11-5

213. I: Ja und des wird au eigentlich eher immer schlimmer also Putzmittelwerbung immer irgendwie, hübsche, schöne Frau; Waschmittel isch teuer 00:41:25-1

214. I: Ja genau, also ein eh sehr konservatives Frauenbild, also schon beinah reaktionär, also gell. Und des kommt da natürlich rein da läufsch an gegen ne Welle an, gell, die dir ne Menge entgegensetzen kann, also ja hm 00:41:45-7

215. I: Okay 00:41:49-9

216. B: Isch nett leicht 00:41:45-0

217. I: Also dann zu der Frage was macht denn nen erfolgreichen Kurs für dich aus?
00:41:54-9

218. B: (Pause) Also für mich persönlich, wenn die Mädchen was angenommen haben, wenn die was mitnehmen, weisch, wenn die hinterher s'Gfühl haben sie haben Handlungszeug an der Hand mit der sie des rüberbringen können. sie können rüberbringen, dass se was nett wollen. und zwar für sich deutlich und für den Anderen auch deutlich, aber auch für sich, weil sie dann's Gfühl haben, sie haben, sie haben was gemacht, sie haben sich gewehrt. Egal ob des jetzt so zielführend ankam oder nett. und für mich isch au en Kurs, ehh, erfolgreich oder gut glaufen wenn ich's Gfühl hab ich hab en Draht zu den Mädchen, weil da nehmen die was an, wenn ich den Draht nett krieg, ja dann funkt's nett, des isch so. Ich hab auch im Moment viel Kurse mit ehm, jüngeren Mädchen im Sinn von Grundschülerinnen, eh, 12,13 jährigen und ich find da läuft viel über Beziehungen, weisch wie ich ne Beziehung zu denen hab. Dann kommt des rüber was ich sag und wenn ich ehm von denen so als blöd eingestuft werd und unglaublich dann nehmen dies nett an, deswegen eh also erfolgreich isch für mi wenn da en Draht (Fingerschnalzen) ne Ebene da isch 00:43:16-6

219. I: Also steckt au ziemlich viel Beziehungsarbeit einfach da dahinter 00:43:20-8

220. B: Find ich, ja ja, ja und bei Mädchen mit Behinderungen auch. Das gibt sich da nix. ich muss da en Draht kriegen, das heißt also ich muss des im Kurs schon immer berücksichtigen, weisch ich muss mir die alle angucken, ich muss die Namen wissen, und ich muss möglichst immer noch was wissen, eh was die machen, gut können, solche Sachen brauch ich 00:43:46-9

221. I: Über den ganzen Hintergrund und so, ja klar 00:43:55-3

222. B: und wenn ich den nett hab, also manchmal wenn ich allein bin und ehm so was mach dann muss ich den auch von den Lehrerinnen kriegen, sonst eh wirkt des nett, sonst bin ich nett glaubhaft. 00:44:08-2

223. I: Mhm, ok,mmmh ehm ja dann die persönliche Frage, also eh hast du den Eindruck dass über die ganze Jahre über die du jetzt den, die Kurse angeboten hast au bei dir sich was verändert hat? 00:44:25-1

224. B: (Pause) Ja des Blöde isch zum Beispiel, dass ich, selber mehr Angst hab als vorher, des darf ich aber doch nett. Ich hab irgendwie 's Gfühl eh ich seh, ich, als Trainerin seh mehr die Grenzen und ich krieg, ich krieg auch oft was zum Hören, also weisch was passiert isch und wo sich die Mädchen mit rumschlagen müssen und eh (Pause), das macht mir immer wieder was aus! 00:45:01-3

225. I: Mhm 00:45:02-5

226. B: Das isch doch echt mies (Lachen), meine Güte, jetzt erscht neulich wieder in Tübingen erzählt mir eine wie es ihr an der Schule geht, ein des ischt echt schlimm, ja so also ich merk, ja da hab ich nett so wirklich ne Hornhaut entwickelt, sondern ich hab's Gefühl, ich bin eher dünnhäutiger worden und ich muss mir auch bewusst sagen, Hör mal des geht nett du kannst nett alles irgendwie durchlassen. 00:45:37-4

227. I: Mhm o.k. 00:45:42-9

228. B: Ansonsten denk ich so, (Pause) also was ich auch mein, die Mädchen haben es schwerer heutzutage. Ich find da sind viel mehr Ansprüche, und viel mehr so die Normen, also des seh ich schon, die haben viel mehr Normen zu zu befriedigen 00:45:52-5

229. I: Mhm 00:45:53-6

230. B: so was ich so in den Kursen mitkrieg, wenn die nett's neueste Handy haben und nett kleidungsmäßig sich an ihrer öko, also sind so Zitate, meine Mutter kauft mir des nett, die isch so ökomäßig drauf gell, und des sehn mir ja, nein des isch nett wahr, so des find ich anders. Und mittlerweile denk ich so von meine Zukunftprojekte werd ich mir jetzt gern, also für mich persönlich ich möcht's gern weitergeben können ich möcht gern des was ich so mittlerweile angesammelt habe zusammenschreiben und weitergeben können. Weil ich find sonst, des geht so verloren. Aber des isch mehr mein persönliches Zukunftsbild 00:46:48-6

231. I: Also ein Buch schreiben oder so 00:46:43-7

232. B: Ja, ja, ja unbedingt, das wär so meines. 00:46:55-1

233. I: Also des isch dann so unter der Frage zu verstehen welche Ansprüche haben sich neu ergeben, oder? 00:46:57-1

234. B: Ja, ja. Des isch über die langen Jahre wo ich des jetzt auch mach oder in denen ich des auch verfolg denk ich also hey ganz vergessen sollt mer des nett, es ischt noch nicht so ganz etabliert wie ja also des Thema und die sag mer mal die Mittel mit denen gearbeitet wird, dass man nen Ausbildungsgang daraus stricken könnt. also mer könnt, aber mer muss des in Angriff nehmen, also ich denk jetzt wär mein Punkt, dass ich denk mer muss in die in des investieren, dass es weitergehen kann und zwar institutionalisiert! 00:47:38-3

235. I: Also ich fand des total super, dass ihr des Seminar an der PH gmacht habt.

Es folgt ein Gespräch über das Seminar „Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Frauen und Mädchen mit Behinderung“ im SS 2009 an der PH Ludwigsburg am Standort Reutlingen. Das Seminar wurde von BARBARA GÖTZ und BORGHILD STRÄHLE angeboten. Der Teil des Gesprächs wurde nicht transkribiert, da er inhaltlich keinen Bezug zur Fragestellung enthält.

236. I: Also ja jetzt ja Praktische Umsetzung also ein bissle ham wir da ja jetzt schon ehm, ach halt ne der Rückblick war des ja erschtmal no, wie du des siehst also in Anbetracht von dr gesellschaftlichen Entwicklung, also en bissle ham wer des ja au schon angrissen, gibt's jetzt irgendwas was da fehlt? 00:51:20-3

237. B: Also ich find schon, dass die Entwicklung dahingehend, dass des hat ja angefangen als Frauenselbstverteidigung und, dass Frauen des Thema so en bisschen abgeschlossen haben au wenn's mit dem einhergeht, dass Emanzipation jetzt nimmer so aktuell isch. Ich hab's Gefühl es geht jetzt eher um die Mädchen und Mädchen mit Behinderungen, also da sind für mich und für die Carmen Speck, die ja au im Raum Tübingen mit Mädchen arbeitet den Focus verschoben, ich hör aus Stuttgart, dass es da noch Frauenkurse im größeren Ausmaß gibt, aber au die haben Tendenzen Mütter und Töchterkurse zu zweit anzubieten und durchzuführen und au mehr Mädchenkurse, also ich find 00:52:09-3

238. I: Also, des heißt so im Alter von 12,13 so und drunter, oder? 00:52:14-4

239. B: Also eher runter, des geht eher runter. also manchmal fängt des schon Grundschule an erste zweite Klasse mein ich manche wollens auch für ihre, für Kindergartenkinder. Des seh ich persönlich etwas kritisch 00:52:33-7

240. I: Mhm 00:52:35-7

241. B: und dann Mädchen, ja 16 zum Teil auch also manchmal melden sich Mädchen für Kurse an, die's von den Eltern auferlegt kriegen. Erst nen Selbstverteidigungskurs, dann darfsch abends weggehen. Das find ich luschtig. aber die sind gut, die Kurse sind gut. (lachen) Wenn die mal dabei sind. Also von dem her, ich find von den Teilnehmerinnen her hat sich's verändert. 00:53:01-3

242. I: Und du hasch gsagt, dass du des kritisch siehst mit dem Kindergarten und wieso, also? 00:53:02-3

243. B: Hah die sind so klein, die sind so klein und die haben noch so, so irgendwie ein anderes Weltbild. Also die kriegen, ich find da muss man ganz vorsichtig arbeiten und am Besten, find ich auch, sollte es so bisschen in den Kindergartenalltag von den Erzieherinnen eingepackt werden, also wenn dann würd ich gerne Erzieherinnen ausbilden und dann sollen die immer wieder ein bisschen und immer wieder.., man kann nein sagen, man kann zu dem nein sagen und zu dem und zu dem und zu dem und dann wieder von vorne. Man sagt zum Bruder nein man sagt zu dem Fremden nein, man sagt zum Onkel nein, man sagt zu nem anderen Kind nein. So! also dass das ein bisschen eingebleicht ist. und so ein klassischer Kurs, also der macht den Kindern nur noch Angst. Also ich hab auch einmal die Rückmeldung kriegt, da hat ein Kindergartenkind an nem Kurs für zweite/ dritte Klasse teilgenommen, war irgendwie, die Mutter 00:53:59-3
244. I: Isch da halt mitglaufe 00:54:05-6
245. B: Isch da mitgelaufen, weil ältere Schwester war da auch dabei und da hat mir dann die ältere Schwester später erzählt ah die hätt dann hinterher Angst gehabt und das ist blöd, das geht einfach nicht 00:54:10-8
246. I: Ja! 00:54:10-8
247. B: Also echt blöd, deswegen seit der Zeit damals. An Kindergartenkinder, da müssen mehr Erzieherinnen das einbinden da ich glaube da ist es eher bei denen, der Fall. 00:54:29-7
248. I: O.k. Dann können wir jetzt zu der praktischen Umsetzung kommen und zwar, also du hast es ja vorher auch schon ein bisschen erzählt, so dass jetzt ihr sehr handlungsorientiert arbeitet, also ja normal einfach zur Wiederholung oder dir fällt noch was anderes ein, welche Methoden erweisen sich als geeignet und als eben nicht geeignet, zum Vergleich? 00:54:48-6
249. B: Also für Mädchen mit Behinderungen, lange Diskussionen sind als Methode ungeeignet was meint ihr, wie findet ihr das? mmmhm Na ja es findet manchmal statt, aber sehr mit Vorsicht zu genießen. Rollenspiele sind gut geeignet und isolierte Übungen in denen sie handeln, machen 00:55:20-8
250. I: Also das heißt nett so auf der abstrakten Ebene oder so sondern ganz konkret an den Situationen gebunden 00:55:27-2
251. B: Ja ganz konkret, ja und dann versuchen den Transfer mit ner kurzen Diskussion zu schaffen, beziehungsweise einfach vom Rollenspiel her so abzuwechseln, dass klar

ischt des isch nicht immer gleich, sondern des ändert sich so en bisschen. 00:55:49-5

252. I: Mhm 00:55:51-3

253. B: möglichst viele Sinne ansprechen 00:55:56-3

254. I: Mhm 00:55:56-3

255. B: ÄÄh von der also viel Sinne ansprechen und versuchen anzubinden woran man sich was merken kann, also wenn's ums Thema Geheimnisse geht Stein und Süßigkeiten also ich denke das bleibt eher drin als es gibt gute und schlechte Geheimnisse, weil, klar des isch der Hintergrund aber süß und Stein kommt einfach besser und wenn ich irgendwas find mittels ich so ne Übung entwickeln kann dann nehm ich dies also da klau ich auch bei andern (lachen) Ich hab erst neulich wieder ne Übung entdeckt, die isch gut, au man hat alles, man kann alles irgendwie probieren, und ja vom zeigen her muss mr Inhalte vorspiegeln, also man muss echt zeigen wie funktioniert was, wie soll's nicht funktionieren, also gern au falsch-richtig vorspielen, nett nur erklären, zeigen, immer zeigen immer spielen damit des einfach besser ehm verstanden wird 00:57:08-3

256. I: Mhm 00:57:17-0

257. B: (Pause) Klare Gliederung auch ja von der Methode her ich find man muss ganz strukturiert und sauber denken. 00:57:19-1

258. I: Mhm 00:57:15-5

259. B: Kleine Fehler machen nett verziehen (Lachen) ehm von der Methode her, also ich weiß nett ob des Methode isch, aber man muss immer alle im Blick behalten, man muss immer gucken ob da nett eine ehm 00:57:41-7

260. I: jetzt grad abschweift, oder ja 00:57:48-6

261. B: Nein man muss auch immer einfach vom Thema her sehen ob des nett Zurückziehen sein kann, also wenn eine einschläft kann es zum Einen sein, sie ist wirklich müd und will nimmer, oder das Thema ist ihr zu heftig. 00:58:01-3

262. I: Mhm 00:58:02-9

263. B: Also da muss man so alle immer im Blick bhalten oder man muss dann zu Vielen sein, man hat ne Lehrerin dabei, die dann guckt, Moment mal da geht eine weg oder so des isch dann au immer gut. weil die die besser kennt 00:58:11-3
264. I: Man muss schon ganz schön sensibel sein um des ja um des au richtig interpretieren zu können oder so 00:58:23-4
265. B: Ja genau, auch beim Rollenspiel also man darf da nett zu sehr pfuschen, weil grad bei Berührungen, wenn wir des spielet, des sind Grenzüberschreitungen und ehm manchmal kann sich en Mädchen in der Situation nett wehren. dann muss man aufhören und des trotzdem so hindrehen, dass es en Erfolg isch, also Kritik find ich zum Beispiel man darf eigentlich, Kritik nett einsetzen um en besser Verhalten zu erreichen. Kritik geht da nett Wie wenn de sagst, des war scheiße, jetzt machsch nochmal, des geht einfach nicht. Man sagt, des war gut, und dann probiers mal so und so. 00:59:08-1
266. I: Mhm 00:59:09-4
267. B: Also, anbinden statt kritisieren, richtig anbinden. des war gut und wenn du jetzt noch so probiersch, probiers nochmal. 00:59:17-9
268. I: Mhm 00:59:19-3
269. B: Dann geht's Oder eeh. man muss gucken, manche Mädchen möchten's nett allein machen. Dann drücken se sich so bei ihrer Freundin rum, gell. dann musch des merken, gell. nett denken die bockt jetzt, die trotzt jetzt, sondern eh die will's mit ihrer Freundin machen. O.k. gut, die macht's jetzt mit ihrer Freundin. Und manchmal muss man die Übung auch anders beenden, anders macha. Grad bei Berührungen da hat man's öfters wenn man dann eigentlich nein sagen übt grad im Hinblick auf Berührungen und dann kommt die Freundin vor und nimmt die in arm und dann tätschelt se so am Bein und sagt gar nichts des Mädchen gell. Bleibt so ruhig sitzen, ja isch dir des angenehm möchtscht des grad? Jaa! dann eh muss man sagen ja bitte des isch au in Ordnung (Lachen) also man muss da hingucken, ge, man muss echt wahnsinnig aufpassen. Tja hier gell und manchmal geht des au nett anders. Da isch des eben so. 01:00:22-4
270. I: Mhm 01:00:23-7
271. B: gell, dann muss man mit ner anderen weitermachen und dann isch des einfach so, ja. 01:00:28-8
272. I: O.K., ja i weiß nett ob sich die Frage jetzt nomal wiederholt, die Frage auf was legt

ihr Wert? 01:00:31-8

273. B: (Pause) Atmosphäre! Atmosphäre im Kurs, die muss gut sein, des isch wieder des mit der Beziehung, des muss stimmen. wenn mir's nett klar zu ner Frau oder nem Mädchen hinkriegen, die müssen sich auf uns beziehen, wir müssen mitkriegen wies denen geht, weischt weil wir ham ja eh oft nen Angreifer zu spielen da ziehscht ne schwarze Mütze auf wegen dem, weil manche Mädchen, des geht nett die kriegen da Angst. 01:01:10-0

274. I: Mhm 01:01:11-8

275. B: und wir müssen's dann ohne Mütze spielen. So! und wenn des ..ne Atmosphäre muss so da sein, dass des vorkommen darf und wir müssen's dann auch mitkriegen. Es muss ne wertschätzende Atmosphäre da sein. und wir haben manchmal mit Problemen zu kämpfen wenn eh, wenn eine ausgeschlossen wird, oder wenn eine gemobbt wird. Des ist dann eh blöd. also in Kursen mit Mädchen ohne Behinderungen. kommt des vor, wo man auch merkt joa also schon auch merkt des kommt richtig vor. Bei Mädchen mit Behinderungen weniger weniger, die haben eher nen wertschätzenden Umgang eh miteinander. 01:02:07-8

276. I: Und und wie reagierst du in solchen Situationen wenn du des Gefühl hast, des stimmt jetzt nett? 01:02:13-2

277. B: (Pause) Tendenziell versuch ich's aufzugreifen, weil es macht die Stimmung kaputt 01:02:20-7

278. I: Also direkt ansprechen? 01:02:20-7

279. B: Ja, eigentlich schon. Ich versuch's direkt anzusprechen und wenn's geht(Pause) und zu klären. Bei Mädchen mit Behinderungen geht des auch, eeehm, besser weil die haben manchmal Konflikte die in dem Kurs entstehen, also was ich mal hatte, wir haben ne Schreiübung gmacht (Lachen) gell und dann haben die sich persönlich angegriffen gefühlt, gell und waren mit ihrer Freundin sauer weil die sie angeschrien hat. echt furchtbar, findest du des nicht auch? Dass die des nur machen weil wir des so sagen, dass die des müssen des kann man dann wirklich gleich, gleich klären, des also mehr als ein mal, mehr als einmal, seither,.. am Anfang haben wir des der Einfachheit halber nur in eine Richtung gmacht, bis wir gmerkt, dass die eine immer nur von genau der gleichen angeschrien wird, dann ham wers gleich gwechselt, also da ham wir ziemlich rumprobiert. 01:03:24-5

280. I: Mhm 01:03:26-2

281. B: Ehm bei Mädchen ohne Behinderungen oder in...Lernförderung 01:03:36-2
282. I: Mhm 01:03:40-2
283. B: da isch's schwierig, da isch's manchmal so gar nett so zu klären, weil des so Mobbing oder Ablenkungsgeschichten sind. und da wird's dann schwierig und da bin i froh wenn dann ne Lehrerin dabei isch, weil die des vielleicht 01:03:48-7
284. I: schneller merkt und 01:03:55-4
285. B: und dann auch im Nachhinein bearbeiten kann. Da komm ich ehrlich gsagt, da komm ich an meine Grenzen. 01:04:01-9
286. I: mhm 01:04:03-5
287. B: Ich probier's wenn's geht aufzugreifen. Weil zwei die sich gegenseitig streiten oder sich abwerten , im Kurs, des isch scho furchtbar, furchtbar 01:04:09-7
288. I: aha 01:04:09-7
289. B: (Pause) nun ja wenn des, wenn's machbar ischt (Pause) versuch ich des so umzuleiten, also die Eine sagt zur Anderen: Eh du heulst ja eh immer. Dann sag ich, ja dann versuch ich des auf mich zu nehmen und zu sagen: Nee, die weint nett immer, des war jetzt blöd gspielt von mir. Also des, dass ich versuch den Vorwurf von ihr wegzunehmen und auf mich zu lenken und ihr dann auch zu antworten, dass des nett eh die Beziehung ist sondern, eigentlich ham wir den Konflikt und nett du mit ihr. So weit des geht versuch ich des zu machen. 01:05:07-3
290. I: Mhm 01:05:08-7
291. B: aber, also ich hab's schon anders erlebt, bei aber Mädchen ohne Behinderungen, dass des dann überhaupt nimmer funktioniert hat. Aber Mädchen mit Behinderungen ne, so kann mer's dann irgendwie hinbiegen und also in die Ebene versuch ich's dann so dass ich es so auf mich führ. 01:05:26-9
292. I: Mhm 01:05:26-9

293. B: Plus minus, halt ne, stimmt, stimmt (Pause) Wir hatten mal einen Kurs wo zwei da war, des war der Unterschied, ein Mädchen war, des war in ner G-Schule und die beiden anderen waren also, die waren kognitiv schnell und die haben versucht die einzumachen und da ham wer dann au massiv interveniert, haben gesagt: Hey, so geht's nicht! So redet ihr hier nett miteinander, des geht rein gar nicht! Und wenn du so redest, dann müsstet wir jetzt quasi des zu dir sagen und des geht nett. Und dann hartnäckig, also des reicht nett des einmal zu sagen sondern wenn mer welche drin hat die so sind, dann muss mer des quasi immer sagen, und immer wieder. Und da setz ich dann nett auf Lautstärke sondern auf Hartnäckigkeit immer wieder, so geht's nicht. und wenn also ja, du beleidigst sie oder irgendwie so, wenn des halt sich gesprächsweise machen lassen, so, ja! also Atmosphäre im Kurs, dass des stimmt 01:06:43-0
294. I: O.K., ja dann zu deiner persönlichen Einschätzung und Erfahrung ehm gibt's für dich so en allerschönstes Kurserlebnis? 01:06:54-6
295. B: (Pause) Ne so en allerschönstes nett, ich mein was mich immer freut wenn Mädels so erzählen, dass was funktioniert hat, des freut mich richtig, das ist dann eh faszinierend, das freut mich richtig und wenn's die dann auch noch rausbringen können. Ja, ja des würd ich so, das sind so meine Highlights. 01:07:38-2
296. I: O:K:, und was war so en blödes Kurserlebnis dann, im Gegenzug? 01:07:47-3
297. B: Des sind meist so Sachen wenn die Stimmung rausgeht, wenn die Stimmung rausgeht und ich merk, ich komm nimmer durch und isch nur Chaos, und ich komm auch an die Mädels nimmer ran. Da hab ich schon so wenige Male, aber da hab ich schon so Situationen oder Kurse da möcht ich, des möcht ich nicht noch mal mitmachen, des war richtig doof. 01:08:17-3
298. I: Mhm 01:08:18-9
299. B: Ich überleg mal, des isch schon lang her, also des eine Mal des wo ich wirklich fand des war echt total blöd. Und ich überleg ob des seltener wird mit der Erfahrung, also man merkt immer schneller in welche Richtung so was abdriftet und ich würd sagen ich versuch schnell zu intervenieren, also ich will kein Konflikt haben sondern wenn's irgend geht versuch ich den Vorfall im Keim zu ersticken, aber da hab ich schon so en paar Situationen wo ich denk woah, echt, nicht noch einmal. So! Aber es hat aber immer damit zusammen, hängt immer mit sind halt so im Kurs und da wenn dann was aus der Spur läuft zum Beispiel 01:08:56-8
300. I: Mhm gut, dann eh zum letzten ehm Punkt wo's jetzt eben um die Bedeutung vom Kursangebot, wie der Titel von meiner Arbeit, eben eh isch, also I weiß jetzt nett ob des jetzt nomal a Wiederholung isch aber einfach die Frage : Worin siehst du die Bedeutung

von dem Kursangebot speziell für Frauen und Mädchen mit Behinderungen?
01:09:28-5

301. B: Ja ich denk schon, dass des mit ner doppelten Benachteiligung zu tun hat, weil Frauen eh, oder Mädchen eh so ne Berechtigung sich adäquat zu wehren so en bissle abgesprochen wird und Frauen und Mädchen mit Behinderungen noch mehr, weil die ja auch immer so die sind des Pfliegerische, dieses Angewiesen sein auf Hilfe von anderen, dies isch ja immer da; und des grätscht dann ja da auch furchtbar ein und des so en bisschen außen vorzuhalten, des isch glaub au der Sinn von so einem Kursangebot, dass die eben nett jetzt des auch noch letztendlich gegen sich nehmen, weischt. 01:10:21-6

302. I: Mhm 01:10:23-7

303. B: Die können sich ja noch weniger wehren 01:10:19-1

304. I: und so dieses, ehm ja du muscht ja dankbar sein irgendwie 01:10:22-4

305. B: Verheerend! Ja und du darfscht dich nett wehren und du darfsch's auch niemand erzählen, weil der oder diejenige könnt ja dann blöd zu dir sein, also i denk da kriegen sie des schon doppelt ab 01:10:39-2

306. I: O.K. und die Frage also was denkst du sehen die Teilnehmerinnen als besonders wichtig an, also was denkst du was ehm denen von großer Bedeutung in so nem Kurs ist? 01:10:58-8

307. B: (Pause) 01:10:58-1

308. I: Also aus Sicht der Mädchen 01:11:04-3

309. B: Hamm find ich jetzt ganz schwierig, weil, also ich muss jetzt a bissel zusammensuchen was die so an Rückmeldungen bringen, und was die immer wissen wollen(Pause) sich mehr so technische Sachen sind von Interesse für die, also wie wehr ich mich, wenn's gefährlich wird, wenn mich jemand packt, wenn mich jemand nehm mit nehm Messer, mit nerv Pistole, mit nem na ja und so weiter bedroht, also des isch so, des empfind ich als ein Interessengebiet von ihnen. Diese Ich-Stärkung, die kommt da weniger, weniger rein des isch für die nett so von Belang, eh was ich auch find was für die wichtig ist, ist das Zusammensein mit den anderen Mädchen. 01:11:59-0

310. I: Mhm 01:12:00-5

311. B: In ihrer Altersgruppe, so die Peer-Group, die da bissle reinkommt und auf Grund dessen auch die Erfahrungen von den Anderen 01:12:10-7
312. I: Mhm 01:12:12-2
313. B: Also ich könnt sagen des funktioniert wenn du die anschreist, ok meine These, gell wenn's von mir kommt, wenn nun Mädchen sagen ich hab den angeschrien und der isch gegangen hey, dann glaubens alle und genauso ischs auch bei allem Anderem, wenn eine mir erzählt des hat funktioniert oder ich hab des probiert oder des war so und so dann isch des viel überzeugender. und des sind die, des sind die Mädchen für sich und ich glaub des reflektieren sie auch so aber ich bin gspannt du redest mit denen 01:12:44-4
314. I: Ja, ja und deswegen ist die Frage da auch mit drin also, ich werd jetzt die Frau XXX au nochmal des fragen und so weil ich find's spannend also was wir jetzt eben denken und was wie des halt unterschiedlich dacht wird und so 01:12:55-5
315. B: Ich glaub, dass die eher eh auf die technischen Sachen rausgehen, weil des einfach konkreter ist was man da alles machen kann, vielleicht noch die Rollenspiele. Ich bin jedenfalls gespannt. 01:13:17-9
316. I: o.k. Gut also dann bei den Rückmeldungen da waren wir ja schon, weil also hier hab ich noch die zwei Fragen: Welche Rückmeldungen bekommt ihr von Teilnehmerinnen und aus deren Umfeld, also von Lehrerinnen, Betreuerinnen und so, auch von der Familie gibt's da Rückmeldungen? 01:13:31-1
317. B: Wie von meiner Familie über mich? 01:13:33-5
318. I: Nein, nein nein von den Familien der Teilnehmerinnen, also von den Eltern und so 01:13:41-7
319. B: Ach ja . Zum Teil ja, die Eltern, Mütter eher, weil die bringen se ja meistens, die haben schon ne Rückmeldung, ihr Kind scheint ihnen, oder kommt ihnen selbstbewusster vor, die reagiert selbstbewusster. (Pause) oder manchmal kommen, au so dann so kleinere Erzählungen, da hat se des und des gmacht 01:14:13-7
320. I: Mhm 01:14:15-2

321. B: Und in Werkstätten hör mer manchmal von Betreuern und Betreuerinnen jetzt hat se nein gesagt, was wollen se, einmal ham wir, waren wir an nem Kurs und haben mit ner, war ne Frau dabei, die relativ zurückhaltend war, also nett so beredt sondern , dann hat se Übungen mitgmacht, dann kam mers nächste Mal, Ha die hätt sich jetzt gewehrt die hät an nen anderen Arbeitsplatz sollen, gell, dann hat sie nein gsagt, nein des würd sie nicht machen (Lachen) Hat mir der Ausbilder dann erzählt, so als Erfolg, des fand ich süß, gell. 01:14:49-9
322. I: Ja cool 01:14:46-3
323. B: Also stand bei mir und ist dann nicht gegangen, die hat den Arbeitsplatz nicht gewechselt gell. sie ist da geblieben. So, des sind so die Rückmeldungen. (Pause) Ja, in der Art mehr oder weniger. 01:15:10-6
324. I: Mhm ja gibt's au teilweise oder bist du au teilweise mit so bissle Vorurteilen konfrontiert? Also wenn jetzt so zum Beispiel ne Schule sagt ja sie möcht den Kurs gern anbieten, dass dann Eltern dem skeptisch gegenüberstehen oder so? Gibt's so Situationen oder? 01:15:38-4
325. B: (Pause) Ne bei den Mädchen mit Behinderungen eher nicht 01:15:48-0
326. I: Mhm 01:15:49-4
327. B: Ich mein wenn wir angefragt werden das zeigt schon mal ne gewisse Offenheit, mit was wir schon zu kämpfen, oder wo Vorurteile deutlich werden, wenn wir äh in Werkstätten zum Beispiel gehen. also wir hatten eh ne Anfrage, wir hatten nen paar Werkstätten angeschrieben, weil wir noch Geld zur Verfügung hatten für nen Kurs mit Frauen mit Behinderungen an Werkstätten und teilweise hatten wir auch mit denen telefoniert und da kann's dann schon passieren, dass wenn man dann mit nem entsprechenden Vereinsvorsitzenden redet, dass der dann nicht findet, dass seine Frauen Bedarf an so was haben , also wirklich, nein, wie wir denn auf die Idee kämen, nein seine Frauen nicht, also kein Bedarf, also die haben des nett nötig. und des kommt au nett vor, also bitte! Hmm, so des würd ich auch so unter die Scheine Vorurteile einreihen, des kommt nett vor und seine Frauen brauchen das nicht, Punkt. Und da geht dann auch gar nichts, Punkt 01:16:52-6
328. I: Wobei es wahrscheinlich in dene Fälle dann am nötigsten wäre 01:16:55-5
329. B: (Lachen) ja, weil wenn wir dann in Werkstätten sind dann kommen die, hey die Frauen erzählen endlos, also. die Hälfte mindestens, also wirklich die haben hier Frauen, also es ist notwendig. Also des wären Vorurteile meiner Ansicht nach und i

denk ansonsten krieg ich's nett mit, weil die eh anderen werfen des Angebot einfach in Papierkorb oder kommen nett auf uns zu, gell 01:17:31-8

330. I: und dann kommt's erst gar nett zu nem Gespräch, ganz einfach, ok, mhm 01:17:39-6

331. B: aber ich krieg des, des; ich glaub des besteht sicher, also grad in Werkstätten, also ja. Ok 01:17:59-3

332. I: Gut also jetzt wären wir mit den Fragen ja durch. Gibt es sonst noch irgendwas, was du loswerden möchtest oder so 01:18:07-6

333. B: (Pause) Nee fällt mir jetzt im Moment nix ein. 01:18:09-9

334. I: Ahh was mich eh interessieren würd und zwar, weil ich war ja jetzt in dem Kurs dabei von der XXX-Schule, ehm was du mit dene grad speziell in dem Kurs gmacht hast, wie du anfangen hast und wie du weitergmacht hast, wenn du des so grob 01:18:35-2

335. B: Ich hohl dir die Unterlagen, ich kann's dir ja dann zeigen 01:18:33-6

11.2.2 Protokoll Interview stellvertretende Schulleiterin (S)

1. I: Also, dann würd ich jetzt einfach anfangen und es ist klar wenn Sie irgendwelche Rückfragen haben oder wenn etwas unverständlich ist am Anfang geht es mir erst um die allgemeinen Fragen zum Kurs wie Organisation und Finanzierung so. 00:00:23-1
2. S: Mhm 00:00:23-1
3. I: Wie gliedert sich das Kursangebot bei Ihnen in der Schule ein, im Schulalltag? 00:00:24-4
4. S: Ja, wir haben es in der, also jetzt nennen wir das ja Berufsschulstufe, fest verankert, das heißt einmal im Schuljahr findet ein Kurs mit der Barbara Götz statt. In der Regel achtmal, es könnt aber auch sieben oder neunmal, da legen wir uns von vorneherein nicht fest, und dieses Schuljahr waren es einfach,... war die Gruppe zu groß und dann haben wir sie geteilt, das heißt in dem Schuljahr finden auch parallel zwei Kurse gleicher Beginn, einmal Mittwoch und einmal Freitag statt. Aber jede Schülerin die in die in die Berufsschulstufe kommt erlebt in der Regel dreimal diesen Kurs, weil es drei Berufsschuljahre gibt 00:01:03-3
5. I: Das heißt der wird dann auch jedes Schuljahr wiederholt? 00:01:04-5
6. S: Ja, genau. Also es ist fest verankert. Es kommt schon mal vor, dass eine Schülerin sagt, nach dem zweiten Mal, ‚ich möchte nicht mehr teilnehmen‘, dann ist des auch in Ordnung. Wenn ne Schülerin von vornerein sagt ich möchte nicht manchmal, wollen’s dann die Eltern, dann müssen die beiden dann halt miteinander kommunizieren, aber in der Regel ist das einfach ein festes Kursangebot in dieser Stufe. 00:01:31-4
7. I: Das heißt also, es gab auf jeden Fall schon mal Schülerinnen, die nicht an dem Kurs teilnehmen wollten? 00:01:33-1
8. S: Ja, mhm 00:01:33-1
9. I: Und ehm also da wurden dann Gespräche geführt? Oder wie wurde das dann gehandhabt? 00:01:42-2
10. S: Ja, dass man einfach au sagt in dieser Stufe geht’s halt schon noch mal drum noch mehr in diese Selbstbestimmtheit zu gehen und wenn wir das Gefühl hätten, das war zwar die Ausnahme, diese Schülerin möchte das einfach nicht, dann haben wir das schon respektiert. 00:01:53-0
11. I: Mhm 00:01:53-0
12. S: Aber natürlich auch noch mal in Rücksprache mit den Eltern. 00:01:55-4
13. I : Mhm o.k. 00:02:02-2

14. S: Da haben die Eltern dann gesagt, ja wenn das unsere Tochter nicht möchte dann,... aber in der Regel da nehmen sie teil 00:02:07-7
15. I: denn wär eben die Frage, und wie finanzieren Sie den Kurs an ihrer Schule? 00:02:12-0
16. S: Des isch relativ schwierig, weil's dafür einfach keine Gelder gibt ...und des ist jetzt au bissle intern wir lassen Frau Barbara Götz als Lehrbeauftragte, aber der Betrag ist sehr gering, auf jeden Fall ein Eigenbetrag der Schüler, der Eltern die sind jedesmal bereit den Betrag von zehn Euro zu bezahlen und der Rest waren dann irgendwelche Spendengelder. Über drei Jahre ist das Projekt vom XXX-Verein der Stadt XXX, eh, finanziert worden. Ich hab damals en Antrag gstellt und bin dann auch zu so ner Sitzung und hab das Projekt dargestellt. Normalerweise wird's nur einmalig finanziert, aber sie waren dann sehr beeindruckt und auch von dem geringen Betrag, so dass die da kurzfristig ihre Satzung geändert haben und uns das Projekt drei Jahre genehmigt haben. Ich hab dann, natürlich rückwirkend, bei ner Dokumentation mit Bildern und so mitgewirkt, dass die dann auch einfach mal gesehen haben, was ist mit diesem Geldern passiert 00:03:02-3
17. I: Mhm 00:03:02-3
18. S: Ja, des war dann natürlich ein Glücksfall und jetzt ham wer gsagt wir müssen einfach auch gucken ob wir künftig verstärkt auf unseren Förderverein zugehen, also dass wir des schon mit Beginn des neuen Schuljahrs einfach klärt wie geht die Finanzierung.. und es scheiterte nie dran, also wenn jemand gsagt hätt ich kann diese zehn Euro nicht bezahlen, dann ist ganz klar, dass er trotzdem da hinkann, also... aber in der Regel wussten wir, dass die Eltern des eigentlich aufbringen können da ham wir gsagt des ist so was Kostbares, da kann man au nen eigenen Beitrag leisten und wie gsagt die Schule eigentlich hat dafür keine Gelder 00:03:34-9
19. I: Mhmm, also hängt 's praktisch vom Engagement von der Schulleitung und den Lehrern ab, o.k.. Also die Dauer des hatten wir ja schon angesprochen und ja also sie haben gesagt, dass sich zum Beispiel jetzt der Kurs geteilt hat und so. wenn sie jetzt en Kurs, also wie werden die Teilnehmerinnen dann den einzelnen Kursen zugeteilt, wie, ehm, haben sie die Teilung denn vollzogen? 00:04:02-0
20. S : Diesmal ham wer's einfach so, das Lebensumfeld und die kognitiven Fähigkeiten, einfach, dass mer einfach auch auf ner anderen Basis en bisschen arbeiten kann, dass mer gschaut hat welche Voraussetzungen ham die Schüler ... wo isch möglich über Kommunikation auch zu arbeiten, wo isch's eher möglich mit klaren Handlungen zu arbeiten. Also so ham wer die Gruppen gezweit. aber wie gsagt in der Regel war's dann eine Gruppe. 00:04:32-9
21. I: Mhm 00:04:34-0
22. S: Weil soviel Mädchen ham wer oft gar nicht, gell. 00:04:29-8

23. I: Mhm, also das heißt die Gruppengröße, an was orientiert die sich ungefähr? 00:04:33-7
24. S: Ja, also wir haben schon gesagt... mehr als acht sollten es nicht sein. 00:04:44-2
25. I: Mhm, o.k. 00:04:41-6
26. S: Und jetzt sind es zwei Sechsergruppen, so zwischen fünf und sechs, das ist einfach für unsere Schülerinnen besser. da können sie sich besser einbringen. 00:04:54-9
27. I: Ja vor allem wenn so individuell gearbeitet wird dann, 00:04:50-9
28. S : Ja, mhmh, mhm 00:04:55-1
29. I: Also dann, dann eben die Frage wie wird der Kurs an der Schule von ihren Schülerinnen wahrgenommen und angenommen? 00:05:00-5
30. S: Also sie freuen sich immer auf den Kurs und... ja also ich denk sie sind sehr engagiert dabei. 00:05:16-0
31. I: Mhm also 00:05:10-4
32. S: Sie sind auch ein bisschen stolz, so im Gegensatz, also manchmal gab's schon zu den Jungs, dass die, es kommt nicht immer vor, dass die sagen: oh ihr macht so was, wir machen das nicht oder so. 00:05:19-7
33. I: Ahh, o.k. das wär nämlich jetzt eine Frage gewesen, also es gibt... dann kein alternatives Angebot für die Mitschüler? 00:05:27-7
34. S: Wir hatten das schon über die Pfundskerle, aber das war eine ... wesentlich größere Summe, deshalb konnten wir dann einmal... ich glaub auch über Spendengelder finanzieren. Jetzt lief hier in der Hauptstufe ein Projekt in eher Richtung Gewaltprävention, in Richtung Erlebnispädagogik, und da haben wir auch eine Stiftung angeschrieben, unser neuer Schulleiter, und da ist jetzt eh, ein Spendenbetrag kommen und so konnten wir das finanzieren, so ja, aber fest verankert parallel für die...jungen Männer haben wir nichts . 00:06:06-9
35. I: Mhm, aber genau jetzt nochmal zum Nachfragen, wie sehen die Mitschüler jetzt den Kurs für die Mädchen? Also sie haben gesagt, dass es da keine, oder nochmal zum Verständnis, dass die Mitschüler da jetzt neidisch sind, oder 00:06:19-2
36. S: Manchmal, oder sagen wir die jetzt, und bei denen jetzt, gut vielleicht hab ich da auch weniger, bin ich da weniger im Unterricht drin, hab ich da noch nie was gehört, die sind auch nicht. Zumindest in der einen Klasse, sind die jetzt grad hier im Werken die kriegen zum Beispiel, vielleicht auch gar nicht wirklich mit, dass die Mädchen jetzt hier unten regelmäßig mittwochs morgens diesen SV-Kurs gehabt haben 00:06:43-2
37. I: O.K. 00:06:38-7

38. S: Es ist unterschiedlich, manchmal.. sagen en paar Jungs: Ooh was macht ihr denn?.. Oder zeigt uns. Wobei ich jetzt erfahren hab, dass die Barbara Götz mit der Frau XXXX auch schon einmal in diesem Kurs, glaube ich, auch schon Jungs mit einbezogen hatte wo's darum geht, dass en Mädchen einfach nicht so .. distanziertes Verhalten gezeigt hat, und; oder war des letztes Schuljahr, und dann, ich glaub des war letztes Schuljahr, und dann sind Jungs zu einem... Kurstag dabei gewesen und man hat diese Thematik gemeinsam aufgearbeitet und des fand ich toll. Also man ist einfach so am aktuellen Geschehen orientiert und dann miteinbezogen, und dann, also ich glaub, des fanden die Jungs dann auch ganz toll, dass so ihr Dilemma ernst genommen wurde und dann auch noch innerhalb von so nem Kurs mit jemandem von Außen, ich glaub, des ist auch was ganz... Wichtiges, auch für unsere Schülerinnen, dass au mal jemand von außen kommt
00:07:26-3

39. I: MHM 00:07:26-3 00:07:28-9

40. S: Und was ich da schön fand..., also zum Beispiel der Ansatz dieser Pfundskerle, wo ich denk, es geht mehr in den sozialpädagogischen Bereich, die wollten die Lehrer überhaupt nicht dabei haben, weil die so von ihrem Erfahrungsfeld anderer Schulen ausgehen, obwohl ich ihnen gsagt hab, ich denk bei uns hat der Lehrer ne ganz andere Aufgabe, da ist auch ein ganz anderes Vertrauensverhältnis da und ich find's eigentlich wichtig, dass en Lehrer begleitet, und da fand ich's jetzt schön, dass die Barbara Götz des auch so gsehn hat, und ich denk wir ergänzen uns jetzt da. Manchmal ist es ja so von der Fragestellung , vom Umgang mit dem Schüler, wissen wir ja oft... wir müssen die nett direkt fragen oder so und dann kann man sie da unterstützen weil wir einfach die Schüler ja ganzheitlich au erleben und auch kennen, na und ansonsten überlässt man natürlich die Gestaltung und die Leitung des Kurses ihr, und ich glaub des hat sie auch nie als negativ empfunden und dort war's sofort... nee, sie möchten keinen Lehrer dabei haben.
00:08:30-4

41. I: Mhm, also das heißt die Lehrer sind fest mit eingebunden in die Kurse und die Planung und die Durchführung übernimmt aber dann die Barbara Götz 00:08:33-7

42. S: Genau! 00:08:33-7

43. I: und ehm, wird der Kurs dann im Unterricht auch nachbereitet? 00:08:43-7

44. S: ...Also ich denk wenn en Thema kommt wird's nochmal aufgegriffen, aber sie macht des so klar und deutlich, dass ich denk, eh, des ist in unserem Fall jetzt nicht notwendig des nochmal zu thematisieren. Weil's einfach so klare Anweisungen und Arbeitsaufträge gibt. Es sei denn ne Schülerin würde nochmal nachfragen oder so, dann auf jeden Fall. Da gibt's, gab's auch so en Beispiel. 00:09:01-3

45. I: O.K.? 00:09:01-3

46. S: die morgens am ZOB, ich weiß nicht sie werden, das wird sie vielleicht auch erzählen, das hab ich jetzt nur so am Rande mitkriegt, die sich da bedrängt gefühlt hat und dann

am Morgen kam , Barbara war da und man hat's sofort aufgegriffen und man hat mit ihr gesprochen und so also ,dass dann der Alltag hier mit in den Kurs einfließt und sie auch immer wieder abfragt, gab es was, also eher umgekehrt. 00:09:20-2

47. I: Mhm, O.K 00:09:27-9

48. S: So den Alltag in den Kurs mitintegrieren als dann. Und ich glaub des ist wirklich, also es gibt Unterricht, da denk ich auch wenn man jetzt im Museum war oder in ner Ausstellung..., dass man nacharbeiten muss, aber... weil dann sind, ist auch die ganze Klasse da, auch die Jungs das wär auch nicht so einfach und ich denk sie soll auch einfach dieser geschützte Rahmen bleiben, des finden wir wirklich ganz arg wichtig. 00:09:47-3

49. I: O.K. also dann denk ich ist der Teil von der einen Frage auch beantwortet auf was eben auch bei der Umsetzung im Kurs, ehm, Wert gelegt wird und grad bei der Lehrerfrage, ehm, dann dürfen zum Beispiel auch männliche Kollegen oder Zivildienstleistende jetzt bei dem Kurs teilnehmen und den begleiten? 00:09:59-9

50. S: O.K., Erst mal haben wir des in dem Maße, wir haben überhaupt keinen Praktikanten, Zivildienstleistenden unten, weil die sind schwerpunktmäßig hier. Aber ich glaub des würden wir auch nicht wollen und des würden die Mädchen auch nicht wollen. 00:10:18-8

51. I: Mhmh 00:10:20-6

52. S: Eine Lehrerin von uns also diesem ganzen Team unten, die begleitet. Am Anfang war des immer nur ich, jetzt bin ich ja nicht mehr unten, jetzt hat Frau XXX die letzten beiden Jahre dieses Kursangebot übernommen als Begleiterin und dieses Jahr teilen wir es uns weil ich gerade Freitags wieder nen Unterricht hab sehr gern würde ich die Gruppe übernehmen, ich arbeite auch gern mit der Barbara zusammen (Lachen) ich find's auch für mich immer interessant... weil ich auch sehe sie entwickelt ihrs auch immer weiter und 00:10:44-9

53. I: MHM 00:10:46-2

54. S: Ja, und ich find's auch immer wieder neu unsere Schüler in dieser Situation ...zu erleben was se antworten, wie sie sich geben, was sie sich trauen oder so, ist schon nomal anders wie jetzt halt andrer Unterricht. Und für mich selber und sie da auch noch mal näher kennenzulernen. Ich find's auch sehr interessant dabei sein zu dürfen, also muss ich auch sagen. 00:11:05-1

55. I: MHM, O.K. ehm, dann nochmal zurück zu Themenfragen und zwar, ehm, ja also genau die Eltern, vorher wurde des schon ein bisschen angesprochen, also wie stehen die Eltern zu dem Kursangebot, gab es auch Eltern die dem Kurs mit Vorbehalten gegenüber gestanden sind, oder ? 00:11:28-4

56. S: Also zumindest kam's nicht zu uns zurück, im Gegenteil, eher Dankbarkeit und wir

hatten jetzt, ich glaub des war letztes Jahr, auch die Anfragen hier aus der Hauptstufe von Eltern ob sie nicht nen Kurs in der Klasse machen könnten. Und da habe ich gesagt, ihre Tochter kommt nächstes Jahr zu uns , aber nee und es war ihnen ein dringendes Bedürfnis und dann ham wer gsagt gut wir greifen des auf und da war sogar die Bereitschaft dieser Eltern wenn es an der Finanzierung scheitert würden wir das finanziell großzügig unterstützen und ich hab dann mit der Barbara Kontakt aufgenommen und es fand tatsächlich ein Kurs hier in der Hauptstufe, außer, praktisch außer der schulischen, ich will nicht sagen Anbindung, statt. 00:12:11-2

57. I: Auf Grund der Eltern? 00:12:06-2

58. S: Auf Elterninitiative und da denk ich kann man dann auch nicht nein sagen. und da hab ich gsagt, ich kümmerge mich gern drum, organisier des und ja. 00:12:19-1

59. I: Mhm 00:12:20-4

60. S: also ich denk eher, dass die Eltern des Problem erkennen, dass viele ihrer Kinder oder jungen Frauen die auf dem Weg jetzt sind, einfach, ehm, zu wenig Strategien haben, au oft zu unsicher sind... und ich denk es hängt ja auch damit zusammen, dass wir verstärkt das Mobilitätstraining machen und ich find damit sind sie wirklich der Öffentlichkeit ausgesetzt. Und viele haben eher Bedenken... Mobilitätstraining zu machen. oh wie geht des und klappt des? Und was ist wenn im Bus irgendwas ist? Und da können wir dann wieder darauf hinweisen, in dem Kurs wird auch besprochen was ist wenn irgendwas im Bus ist. Nämlich a) zum Busfahrer vorzugehen, dem kann man das nämlich melden ... sich wegsetzen, oder dann eben gleich zu Hause Bescheid geben, oder in der Schule. Also, dass man auch solche Alltagssituationen denen die Schülerinnen ausgesetzt sind auch thematisiert. 00:13:08-5

61. I: Mhm 00:13:09-5

62. S: Das macht die Barbara auch, und des find ich einfach auch toll. Und ich glaub des ist den Eltern schon auch bewusst, also ich denk eher... toll, wohlwollend und eher dann wieder wenn's diese Elternbeiratssitzung gibt, dass dann der Wunsch war des könnt man doch schon in der Grundstufe machen. Und da halten wir auch, vielleicht auf ne andre Art, gar kein Thema, aber nicht diese Art, die, die Barbara anbietet, da halt ich unsere Grundstufenschülerinnen, vielleicht nicht alle, aber nen Großteil für überfordert, aber da kommt dann schon auch der Wunsch der Eltern warum können wir des nicht schon in der Stufe? Gut, vielleicht muss man sich schon auch mal überlegen gäb's en Angebot? Die Barbara geht ja auch in die Grundschulen. Was würde des für unsere Schulart bedeuten? Wie kann man da vielleicht en entsprechendes Angebot machen, aber weil's in der Finanzierung, weil ich immer gsehn hab wie schwierig des ist. Ich bin ja froh wenn wir des endlich verankern können und dann mal sagen können: so, wir bieten das fest in der Berufsschulstufe an! und wenn man so Sachen dann ausweitet, dann hab ich einfach auch Sorge,...ja kriegt man des dann überhaupt noch finanziert..... 00:14:05-0

63. I: Mhm. O.K. dann eh so die Frage wie wird der Kurs im Lehrerkollegium angenommen? 00:14:17-0

64. S: Wir ham ...man hat des in der Gesamtlehrerkonferenz, wo die, ja ham wir also die Barbara, wo die Borghild noch dabei war vorgestellt, auch was wir da machen und ich denk des war auch wohlwollend und auf jeden Fall, toll dass ihr des macht, anerkennende Worte und so und ja. 00:14:38-4
65. I: O.K. Es finden sich also auch immer gerne Lehrerinnen die das begleiten wollen und so? 00:14:42-9
66. S: Des ist gar kein Thema. 00:14:37-7
67. I: O.K., 00:14:37-7
68. S: Ja 00:14:45-6
69. I: Ehm, ja dann so ein bissle der Rückblick. Das Kursangebot hat sich ja schon bissle etabliert an ihrer Schule und ehm, gibt es da einen Unterschied im Vergleich zu den Anfängen und wie es sich nun entwickelt hat und ehm so ein bisschen im Rückblick, der Vergleich 00:14:59-5
70. S: (Pause) Könnt ich jetzt eigentlich nicht sagen, weil ich fand des war von Anfang an intensiv und wurde begeistert von den Schülerinnen mitgetragen... also ich find... ja .ne. könnt ich glaub ich so nicht sagen, dass es da jetzt ne Veränderung oder Steigerung sondern jeden Kurs fand ich gut.. gut gestaltet... und ja vielleicht einfach so von den Ideen, dass immer wieder neue kommen, dass... die Barbara geht sehr einfühlsam auf die Schülerinnen.... Wir haben ja auch schon Schülerinnen ghabt ehemalige Grenzfallschüler, so nennen wir sie ja, die von den Förderschulen kamen und ich denk da muss man einfach noch en Stück weit ein anderes Angebot, als wenn man dann mit vielleicht eher klassisch behinderten jungen Menschen arbeitet und ich find da geht sie einfach toll drauf ein. Und einfach, ich bin einfach glaub ich über die Kontinuität dankbar und, auch dass die Mädchen schon wissen auch hier an der Schule da machen wir dann mal so nen Kurs also einfach glaub die Kontinuität und Stabilität, dass ich des einfach toll find, dass es uns gelungen ist im Laufe dieser .. diese Zeit, jau 00:16:14-8
71. I: Und ehm gab es am Anfang irgendwelche Barrieren, außer das Finanzielle würd ich mal sagen, war so ne Barriere die überwunden werden musste? 00:16:23-3
72. S: Mhm, aber sonst gab es eigentlich keine mmm, mm 00:16:27-6
73. I: O.K. also jetzt vielleicht noch, hab ich nett richtig zugehört, aber vor wie viel Jahren hat's denn eigentlich angefangen, des 00:16:36-9
74. S: Ich hab grad auch nochmal nachgerechnet. Wir sind 2002 da runter und ich glaub im ersten Jahr schon hab ich gsagt wir müssen da en Angebot machen und ich hab Ihnen ja glaub gsagt, dass ich auf der Suche war und dann hat er mir dieses Buch in die Hand, und ich glaub im darauffolgenden Jahr, also ich mein, dass die Barbara schon .. sechs, sieben Jahre mit uns zusammenarbeitet, wenn sie des ganz genau wissen, dann schau ich nach

her noch mal geschwind in den Ordner wo diese erste, aber also sieben Jahre...glaub ich.
00:17:13-8

75. I: Ja dann so die Frage, also wem glauben sie bringt der Kurs am Meisten was? also die Frage gibt es nen bestimmten Typ von Mädchen ehm den der Kurs? 00:17:24-1

76. S: Also ich glaub des kann man so nicht sagen, so verallgemeinern, denn nämlich. Wir wissen ohne hin nicht was nehmen die Schülerinnen mit, tatsächlich. Und es ist für uns ja auch immer die Frage so im Raum: Kommen sie tatsächlich in ne für sie unangenehme oder gefährdete Situation können sie auf des Wissen zurückgreifen? tun ses? Und ich glaub, dass mer da weder Prognosen noch sonst was abgeben kann, und deshalb bin ich eigentlich auch dafür., dass sie den Kurs ruhig zwei-, dreimal belegen, dass au vielleicht so... Automatismen sich en bisschen entwickeln können. Ne, ich glaub, des kann man nicht sagen weil auch Mädchen, die hier vielleicht scheinbar selbstbewusst wirken merkt man doch au, dass sie ja irgendwo Schwächen haben oder dann in so Situationen auch so überfordert sind. Und jemand schüchternes wo man schüchtern mehr im Unterricht erlebt, merk ich dann manchmal ganz ne taffe Antwort auch zurück, also ich find da kann man keine Schlüsse ziehen in meinen Augen 00:18:25-3

77. I: O.K. 00:18:25-3

78. S: denn man weiß ja wirklich nicht was jeder Einzelne mit nimmt, das bleibt wirklich so ein offenes Geheimnis. 00:18:37-6

79. I: O.K., ehm. Dann ja zu den Zielen, Grenzen und Veränderungen also in dem Kurs. also ja welche Ideen und Ziele stecken dahinter des so fest in dem Schulalltag zu verankern?
00:18:47-5

80. S: Mhm.... also ich glaub das Wichtigste ist, dass diese jungen Frauen wirklich sich trauen und lernen "Nein" zu sagen, Grenzen zu setzen, ihre Grenzen, auch sich zu spüren, wahrzunehmen, was will ich? Was tut mir gut? Ja und wo, was möchte ich nett und wie kann ich des dann au zum Ausdruck bringen? 00:19:12-8

81. I: Mhm 00:19:14-8

82. S: Sie da einfach, ja zu stärken, also es geht wirklich um ja.... Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, aber einfach sich zu stärken und , und... Handlungsstrategien, ja zu erfahren und des eine oder andere Handlungsmuster ja für sich mal übernehmen zu können. Wenn uns des in so kurzer Zeit überhaupt gelingt, ne. 00:19:35-7

83. I: Mhm 00:19:37-6

84. S: Mhm, ja, so würd ich´s sehen 00:19:35-6

85. I: Und wo denken Sie sind die Grenzen? also, ja ich glaub, vielleicht wiederholt sich des jetzt auch ein Bisschen, aber jetzt so halt nomal die Frage, so konkret? 00:19:49-0

86. S: ... Ja, dass es halt. Ich hab jetzt so auch erlebt mit Berührungen ja was sind angenehme, nicht angenehme Berührungen? Jetzt sitzt da halt ne Mitschülerin, und ich denke manche unserer Schülerinnen gehen miteinander sehr liebevoll um und dann ist so ne Berührung die wir spielen, ich glaub die Grenzen sind so: Können unsere Schüler wirklich in andere Rollen schlüpfen? Wir spielen des ja als Erwachsene vor, sie schlüpfen in die Rollen und jetzt ist des halt die Mitschülerin... und ich glaub, da können se nicht unbedingt abstrahieren. des ist jetzt einfach.... ja diese andere Schülerin spielt ne Rolle und, dass ich dann's Gefühl hab man muss immer nachfragen: ist des jetzt O.K., wenn dich jetzt en Fremder küssen würde? wenn's die Mitschülerin tut ist es halt O.K., also... ich hab mir auch schon überlegt ob es sinnvoll wäre wenn mal jemand vielleicht einer von den Jungs, dann weiß man aber nicht ob se vielleicht doch verliebt sind in ihn oder ihn mögen, aber ja. Wissen Sie was ich meine? Es sollt halt ne Person wo man wirklich spürt, des ist mir unangenehm, dass des mir so nah kommt, oder mhm ja hier nicht so... en Abstand hält in der Kommunikation, oder auch mich dann hier berührt. Da seh ich so ein bisschen auch die Grenzen, zumindest in dieser ... Gruppe wo die Schülerinnen kognitiv schwächer sind. Da hab ich, ja so unter dem Aspekt beobacht ich auch so ein bisschen die Gruppe ..., oder, dass dann doch... gelächelt wird, weil wir achten ja drauf bei diesem Neinsagen, dass Körperhaltung, Stimme, Ausdruck übereinstimmen und dann lächelt die Andre halt und dann lächel ich auch, obwohl ich "nein" sage , also da, da spür ich so Grenzen 00:21:24-4

87. I: Und was denken Sie ist sinnvoll dann da drauf zu reagieren, also auf so ne Situation wenn jetzt eben so en Rollenspiel ist und die Berührung sollte als unangenehm empfunden werden, wird aber als angenehm empfunden, also was finden Sie als sinnvoll wie man da reagieren sollte? 00:21:42-2

88. S: Mhm, also ich versuch manchmal, da versuch ich mich einzuklinken und behutsam vielleicht, weil mir manchmal nett klar ist ob's kognitiv, eh verstanden wird, was wäre wenn? oder ist dir das bewusst? oder so, vielleicht einfach doch, doch nochmal über die verbale Schiene, oder schlupf ich noch mal gschwind in die Rolle weil ich denk ich bin ja doch nochmal jemand anderes, wobei viele unserer Schülerinnen ein unheimliches Vertrauensverhältnis zu ihren Lehrerinnen aufbauen und das, denke ich, sieht man im Außen oft nicht. wir sind nicht diese Lehrer für unsere Schüler, wie das anderswo. Teilweise schon, bringen se auch aus dem Elternhaus mit, aber es gibt viele unserer Schülerinnen... da ist man auch so was wie Heimat. Weil se des daheim vielleicht nicht so haben oder diese Emotionalität die man ihnen ja doch entgegenbringt und trotzdem versucht in dieser Rolle" ich bin der Lehrer" und gestern, oder kommt mal vor, trotzdem will einen mal eine vor Freude küssen. "Stopp! Küssen tun sie ihre Mutter oder ihren Vater und später mal ihren Freund aber nicht mich." " Ha, ja" kommt dann, aber spontan wär der Kuss gekommen, den mir, aber wie gesagt denk ich so...ja 00:22:57-0

89. I: Weil ist interessant, weil die Barbara hat so ne ähnliche Szene eben auch erzählt, also ja dass das eben nicht wahrgenommen wurde als Übergriff sondern eben als angenehm empfunden wurde und so.. Und na ja dann eben die andere Frage, eben andersherum was macht für Sie einen erfolgreichen Kurs aus? 00:23:12-8

90. S: ...Also auf jeden Fall, dass sie mit Freude dabei sind, dass sie sich öffnen können, dass

sie sich einlassen können, und..... ja bei den ... sag ich jetzt mal Schülerinnen, die sich verbal besser austauschen können, dass sie vielleicht auch mal das eine oder andere ...Erleben einbringen können oder dann auch so wirklich Aktuelles. Ja ... aber ich find eigentlich einfach schon dieses Mitwirken sehe ich und dieses Sicheinlassenkönnen sehe ich als Erfolg. 00:23:50-1

91. I: Mhm 00:23:51-4

92. S: Weil des andere, glaube ich, liegt wirklich nicht in unserer Hand, da können wir wirklich nur vertrauen, dass se des was se da glernt haben, dass des sich so en bisschen was verinnerlicht, dass wenn se in so ne Situation kommen einfach wissen oder ahnen was se da tun können, wenn se wegrennen, schreien, dass se ja einfach auf des Gelernte zurückgreifen. 00:24:12-7

93. I: O.K. Und denken sie so allgemein an ihrer Schule hat sich dadurch was verändert, so allgemein, jetzt im Schulalltag, zum Beispiel? 00:24:20-9

94. S: (Pause) Vielleicht dadurch, dass wir draußen stehen,.. weiß ich nicht, viele Kollegen bedauern das dann so, vielleicht en Verhalten, aber die Großen sind die Vorbilder, dass des hier nicht so miteinfließt, und wären wir vielleicht noch in einer Schule, in einem Schulgebäude vereint, würde man vielleicht Auswirkungen erkennen können, aber insgesamt weiß ich nicht... ob man des unbedingt sagen kann, dass des sichtbar wird im Schulalltag, ne. 00:24:55-9

95. I: Mhm, also meinen sie des au bei den Mädchen die des, eh, besucht haben? Also weil die Frage kam jetzt für mich so aus dem Gedanken, dass ich viel gelesen hab, dass des irgendwie, dieses Neinsagen und so was im Alltag ausprobiert wird und so und ehm so was? 00:25:19-7

96. S: Mhm. Explizit könnt ich, vielleicht aktuell wenn man unten den Kurs hat, also in der Gruppe ist witzig, erleb ich's nicht so... Ich hatte des schon, des stimmt vergangene Schuljahre, dass dann au mal so ne Gestik kam, also, dass ses immer mal wieder mal nachgespielt haben des ja vielleicht, genau. 00:25:28-0

97. I: Mhm, ja, O.K. und glauben Sie des hatte dann auch Einfluss auf das Lehrerkollegium, dass man da vielleicht etwas sensibler an die Thematik rangeht? dadurch, dass es diesen Kurs gibt an Ihrer Schule? 00:25:46-0

98. S: Mhm, ich weiß nicht weil eigentlich, denk ich, ist es unser aller Aufgabe dieses ... ja, dieses Selbstbestimmtsein, dieses Mich-wahrnehmen und Spüren was tut mir gut? ich finde des ist unser aller Ziel und nicht nur in diesem Kurs, da hab ich eher diese so diese bedrängten, gefährdeten Situationen im Blick und Techniken, aber insgesamt so wünsch, dass wir alle an dieser Schule, des find ich gehört für mich in so ein Leitbild mitrein. wir sind auch grad dran des zu erarbeiten, dass man Schüler so stützt und stärkt und eben nicht, was ich vielleicht als Lehrer im Kopf hab, sondern wirklich zu erspüren, was ist da möglich? oder was macht ihn aus? oder warum sagt er "Nein"? und der Schüler einfach dann mehr lernen sich mitzuteilen, natürlich gibt's bestimmte Regeln an die haben wir

uns alle zu halten, wenn die Klasse vereinbart hat man macht diesen Ausflug, dann machen's alle, aber es gibt viele Situationen im Alltag, wo ich schon denk da ist der Einzelne gefragt und da denk ich geht's drum dieses Selbstbewusstsein und diese Selbstbestimmtheit zu stärken und deshalb denk ich ist es eine Aufgabe, die zieht sich für mich .. durch die anderen Unterrichtsbereiche au durch, im Umgang mit diesen jungen Erwachsenen und ich find des muss man auch von unten her schon gestalten, dass man immer wieder so... so Auswahl-situationen au bietet. dass sie sich entscheiden lernen oder so und wirklich auch immer wieder manchmal isch einfach: Macht die Augen zu! Spür mal! Was tut dir denn jetzt gut? Und nicht was sagt denn die Mitschülerin?.. was denkt der Lehrer? Sondern so dieses, Zu-sich-mehr-kommen und Hineinspührenkönnen also mir ist des grundsätzlich wichtig und ich denk, wirklich, dass des... wenn man so dieses alte Bildungsziel... Selbstverwirklichung in sozialen An, also so dieses Ziel Selbstverwirklichung, ich denk des isch mit diese Aufgabe und hier denk ich der Kurs eher wirklich in Situationen die, die wirklich nicht alltäglich sind, dass se da gestärkt werden. Und in alltäglichen Situationen find ich müssen sie befähigt werden, ja, dieses sich selber wahrzunehmen, sich spüren können und auch wirklich sich mitteilen zu können. Oft kommt ja, ich hab keine Lust, und ... nicht warum... und dann sag ich oft: Gab's was? oder Gab's en Streit?, oder so, und dann muss man das erst klären und dann versteh ich auch warum sie heute vielleicht nicht ins Praktikum gehen wollen. Aber wenn's immer nur heißt: Ich hab keine Lust, das respektier ich nicht 00:28:07-6

99. I: O.K. Also ja dann die Frage: Hat der Kurs dann bei Ihnen persönlich was geändert? Also ja, hat er diese Vorstellung vom Auftrag der Schule verstärkt, oder wie sehen Sie das? 00:28:29-4

100. S: Mhm, und das war meine erste Reaktion nach so einem Kurs, dass ich zur Barbara gesagt hab: Schade, dass ich des damals in meiner Schulzeit nicht erlebt hab. Ich komm aus ner größeren Stadt und war solchen Situationen auch immer ausgesetzt und ich hab mich völlig hilflos gefühlt, und ich glaub mir hätt's unendlich gut getan an so einem Kurs, also des war... 00:28:51-6

101. I: mhm O.K. 00:28:49-5

102. S: Vielleicht, war ich auch deshalb so hinterher, dass so en Kurs hier bei uns stattfindet, weil, ich denk, unsere Mädchen sind ja noch mehr gefährdet na. Ich konnte das irgendwann dann über meinen...Kopf reflektieren, das können unsere Mädchen dann vielleicht nicht und ich denk da bleibt schon immer was zurück, von so ner negativen Erfahrung und ich war dann auch erstaunt. Durch diesen Kurs erzählt man da ja dann auch einfach, dass wir so was anbieten, kommen auch Lehrerinnen aber auch andere Erwachsene, denk ich, ins Gespräch und ich bin schon immer wieder erstaunt wie viel Frauen doch negative Erfahrungen im Laufe ihres Lebens machen. Und am Anfang denkt man immer man ist so allein mit dieser Erfahrung.... Also von daher, konnt ich auch ein Teil von meinen Erfahrungen reflektieren, muss ich ganz ehrlich sagen 00:29:42-2

103. I: ...O.K. dann auch die Frage wie sehen sie den Kurs auch in Anbetracht von der Entwicklung in unserer Gesellschaft, also, ehm, finden Sie das Angebot ist wichtiger

geworden, oder? 00:29:52-8

104. S: Ja, ich denk schon weil wir einfach... wie viele Werte verloren gegangen sind, auch manches grenzenlos ist und von daher denk ich schon. Ich find's toll weil's wirklich .. Einzug erhebt und was ich jetzt von ihnen ja gehört hab, was ich schön find, wenn Barbara Götz und die Borghild Strähle tatsächlich schon in die Lehrerausbildung gehen, dass da sensibilisiert wird, das fand ich total auch schön, hab ich jetzt auch nicht mehr erlebt, ne. Also oder zu meiner Zeit gab's des nicht. Und trotzdem glaub ich wenn man im Alltag sensibel und offen bleibt zeigen sich so Themen, wo man denkt, da muss man in Schulen was entwickeln ohne, dass des vielleicht jetzt wirklich schon im Bildungsauftrag verankert ist und vielleicht kommt's da auch mal rein. 00:30:40-7

105. I: Mhm 00:30:42-0

106. S: Festverankert. Fänd ich glaub ich günstig und gut. 00:30:46-0

107. I: Und was fänden Sie jetzt für die Zukunftsperspektive, was finden sie sollte noch in Angriff genommen werden in Richtung Selbstbehauptung, Selbstverteidigung? 00:30:49-1

108. S: Ja, dass vielleicht wirklich ein Parallelangebot für diese Jungen, jungen Erwachsenen da auch gibt, also des fänd ich schon auch wichtig, weil ich glaub die brauchen Unterstützung, vielleicht auf ne' andere Art. Dann eher au mit ihren Gefühlen wie geh ich damit um, mit solchen Emotionen die ich hab, und I mein, ich denk, da überschneidet sich des ja au so a bissle mit Gewaltprävention wirklich, aber auch mein Wohlbefinden und was kann ich vielleicht auch im Vorfeld tun und wo muss auch ich mich schützen damit es vielleicht nicht zu den Punkten komm, dass ich dann auch so wütend oder so angestaute Emotionen hab, die dann irgendwann wirklich explodieren müssen. 00:31:35-7

109. I: mhm 00:31:37-3

110. S: Ja, und das ist es uns wirklich, und dass die Finanzierung einfach nie ein Hinderungsgrund oder so, das fänd ich so die Perspektive (Lachen) nicht scheitern darf, bei all diesen Sparmaßnahmen, die ja jetzt immer stärker werden. 00:31:52-4

111. I: ja, klar...Dann, ehm so zu Ihrer persönlichen Einschätzung. gibt es für Sie so ein schönstes Kurserlebnis? so Im Rückblick 00:32:12-0

112. S: (lange Pause) Ich weiß nicht ob's das Schönste war, aber ich fand's einfach ganz toll, dass ne Schülerin... die ganz schüchtern war, wirklich von ihrem Erlebnis erzählt hat.... dem sie da im öffentlichen Fahren ausgesetzt war und, dass sie sich unterstützen lies und, dass dieses Öffentlich-Fahren nicht abgebrochen wurde, sondern dadurch, dass mer des aufgreifen konnt dass se dann wieder so gestärkt war, dass se gesagt hat, doch ich fahr weiterhin mit dem Schulbus, eh Quatsch, mit dem SV-Bus. Ich glaub so was, des ist für mich unheimlich schön, ja! 00:32:52-1

113. I: Mhm, also, dass sich ein Mädchen einfach auch wirklich behaupten konnt.
00:32:56-0

114. S: ja, obwohl erst wirklich Tränen flossen, was ich völlig in Ordnung fand und sie aufgelöst war und .. wir ein bisschen Sorge hatten, traut sie sich denn auch weiterhin dieses Öffentlich-Fahren und es wäre ne kolossale Einschränkung für sie wieder in ihrer Persönlichkeit gewesen ..., dass es uns da einfach gelungen ist, dass wir des auffangen konnten, durchspielen konnten, sie stärken konnten, ja und dass ses dann wieder gmacht hat, ja weil sie einfach von ihrer Person, jetzt eher jemand sehr zurückhaltendes war und auch Fremden gegenüber sehr, sehr schüchtern...Ja, wenn's dann mal so jemand gelingt dann!!! 00:33:25-7

115. I: O.K. ja und die Gegenfrage gibt's auch en unschöneres Kurserlebnis? 00:33:32-5

116. S: Ja, vielleicht so die Hilflosigkeit, also da war eine Schülerin, die mussten wir wirklich aus dem Kurs rausnehmen, also des macht man ja nicht gern ... Aber wir hatten des Gefühl sie war komplett überfordert, also die hat uns jedesmal die Gruppe gesprengt,... und ja, dass man da auch hilflos ist und nicht weiß woran liegt's? Woran liegt diese Überforderung? Gibt's da Vorerfahrungen? ..wo ein Stück weit jetzt direkt angeklickt werden? und es ist ja ein Tabuthema, ja... ja.. und des hinterlässt halt so nen Mangel oder Unzufriedenheit, weil eigentlich , habe ich gedacht, auch sie hätte es wirklich notwendig ghabt diesen Kurs aber es war, es war echt nicht mehr möglich klar .. und sie war dann auch froh, dass sie nicht mehr, und aber man konnt des Verhalten einfach nicht mehr einordnen und ich denk, ja (Pause) hm, hm 00:34:37-7

117. I: O.K. ja dann kommt jetzt, kommen jetzt die Fragen zu der Bedeutung und so weil des ist ja auch so ein Bisschen der Titel meiner Arbeit, also die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung und ehm, da einfach die Frage: Worin sehen Sie die Bedeutung von dem Kursangebot speziell für Frauen und Mädchen mit Behinderung oder in ihrem Fall von Mädchen mit Behinderung? 00:34:54-3

118. S: Mhm...ja eigentlich nochmal, des ist jetzt eigentlich ne Wiederholung, 00:34:59-0

119. I: Ja. 00:34:59-0

120. S: aber einfach diese Stärkung der Persönlichkeit und dieses wirklich Unterstützung zu erfahren und .. ja und dass es auch überhaupt thematisiert wird, gell. Tja dass sie sehen solche Situationen gibt's. Vielleicht haben ses auch schonmal erlebt, vielleicht haben ses im Film gesehen, vielleicht haben se davon gehört und dass man des wirklich zu nem Thema in ner Stunde macht und da dann auch wirklich dran arbeitet miteinander. 00:35:24-5

121. I: O.K. und dann die Frage? was denken Sie, dass den Schülern besonders wichtig ist? Und mit welcher Motivation zum Beispiel die Schülerinnen in den Kurs gehen?
00:35:37-2

122. S: (Pause) also ich glaub bei unseren Schülern ist schon wichtig, dass die

Mitschülerin auch, dass sie das also so im Verband machen und nicht irgendwo außerhalb hingehen müssen, also ich glaube, ich weiß nett ob sie das auch wirklich wahrnehmen würden, oder nur zu zweit oder so was, ich glaube, dass es innerhalb dieses vertrauten schulischen Rahmens ist glaube ich, und... also dieses mal bewusst üben auch laut, was sie wirklich schon auch immer mal wieder sind, aber dann so.. ja das auch sein zu können und das zum Ausdruck zu bringen wobei da auch manche plötzlich ganz sehr gehemmt sind, also das ist auch unterschiedlich, ne. Ja und denn manchmal merke ich schon manchmal sind diese wirklich Techniken zu erlernen das macht ihnen schon auch Freude, also diese Fußtritte erteilen und dann hier mal (lautuntermalt) wirklich mit der Faust auf also da merke ich schon oft, da kommt, bei manchmal halt, nicht bei allen ne Begeisterung auf, ne.

00:36:40-7

123. I: O.K. und ehm was für Rückmeldungen bekommen Sie von den Schülern nach den Kursen? 00:36:53-9

124. S: Das war gut, das war toll, kommt Frau Götz nochmal, oder so, ja. Aber sonst, ja da muss ich auch wieder sagen, bei den kognitiv Schwächeren die leben wirklich so im Hier und Jetzt und wenn's vorbei ist ist's vorbei und dann konzentriert man sich schon wieder auf's Nächste, das ist einfach mal so. 00:37:06-7

125. I: O.K. 00:37:13-9

126. S: Da wird dann oft noch nett länger so drüber gesprochen, weil ich glaube dass sie sich auch oft so Situationen anders wie wir die ja immer wieder Situationen im Kopf durchspielen und überlegen und was hab ich selber gesagt und was hat der Kursleiter gesagt. Also mir geht's jedenfalls und ich glaube es geht uns allen, egal, Seminare, wo wir sind, und da hab ich's Gefühl für unsere ist des.. dann abgeschlossen Aber das ist grundsätzlich, das hat nichts mit dem Kurs zu tun sondern das erlebe ich und das ist ja auch ne gute Fähigkeit, die sind viel stärker im Hier und Jetzt, als wir das sind. 00:37:37-9

127. I: Mhm und vom Umfeld kommen da Rückmeldungen, also grad von den anderen Lehrern und Lehrerinnen im Kollegium? 00:37:53-4

128. S:Wenig, eigentlich muss ich sagen. Und wie gesagt ich mein durchs Gesamtkollegium kann's nett gehen weil wir einfach draußen stehen. Und ich glaube unten im Team ist es einfach bekannt, vertraut, unterstützen das alle, finden das gut. Wenn's vielleicht ne Situation gab, die damit im Zusammenhang steht, dann wird das schon thematisiert in der Stufenkonferenz, und auch eben in der Pause. Aber da muss ich auch sagen, da bin ich einfach auch zu wenig vor Ort. Wenn ich da bin dann hab ich oft meinen Projektunterricht wo ich auch außerhalb bin, also bin ich vielleicht nett diejenige, die das so eindeutig zurückmelden jetzt könnt, ja. 00:38:29-0

129. I: also von den Eltern so Rückmeldungen oder so gab es auch nicht? 00:38:32-9

130. S: Vielleicht in den Elterngesprächen, wenn die Kollegen das führen, ja. Aber ich glaube auch immer nur wenn's was Besonderes oder Außergewöhnliches vielleicht gab, dass es ne Schülerin, wobei viele Eltern dann sagen: "Ha sie erzählen kaum was in der

Schul ist, und ist ja gut, dass wir mal von ihnen jetzt was erfahren" Des tun die dann, und ich glaub des hängt schon dann mit dem Hier und Jetzt. Von daher kommt da auch von Eltern, ich glaub wenn man sie ansprechen würde weil einem was Besonderes auffällt, dann kommt man mit Eltern ins Gespräch, aber ich denk man bekommt auch sonst kaum Rückmeldungen, eher wenn irgendwas ist wo man nicht einverstanden ist. Aber über so, was ich eigentlich schad find in der gesamten Schulkultur, wenn was positiv oder so läuft wird des weniger kommuniziert. Ich denk wir kommunizieren auch sehr viel Dinge
00:39:19-3

131. I: Über negative Vorfälle, ja? 00:39:20-2

132. S: Des ist leider so, aber da schließ ich mich jetzt auch nicht aus, weil das bewegt einen ja auch und da muss man drüber reden, ne. Von daher, nee des muss man ehrlich sein, ist des sehr gering. 00:39:38-4

133. I: Mhm, gut also dann wär ich mit den Fragen, die ich jetzt hier aufgeschrieben habe eigentlich durch. Und ich weiß nett ob sie jetzt noch irgendwas haben was Ihnen persönlich wichtig ist, was Sie denken, was da noch reingehört? 00:39:48-7

134. S: Nee, vielleicht wirklich, dass es so wie andere Dinge verankert sind, dass des mal wirklich im Bildungsauftrag verankert ist. Ich glaub, des ist wirklich was ganz Wesentliches, in meinen Augen und, ja vor allen Dingen auch, wir führen sie ja, oder des ist der Übergang in die Welt der Erwachsenen dann kommen viele, entweder jetzt ja verstärkt auf den öffentlichen Markt, wo sie ohnehin oft allein mehr dastehen, ne, in ihrem Sein. Und auch in den beschützenden Werkstätten gibt's halt wirklich ne ganze Bandbreite von Menschen, und da müssen se schon gucken, dass se sich da ein Stück weit wirklich sich behaupten können. Und von daher denke ich, ja ich find's was ganz Wichtiges. (Lachen) 00:40:41-9

135. I: O.K. dank bedanke ich mich ganz herzlich und mach mal hier gschwind aus.

11.2.3 Protokoll Interview Kursteilnehmerinnen

11.2.3.1 Schülerin 1 (S1)

1. I: Also, das erste was mich interessieren würde: War dies dein erster Selbstbehauptungskurs, den du gemacht hast? 00:00:03-8
2. S1: Nee ich hab's schon zweimal gemacht. 00:00:12-1
3. I: Echt, da bist du ja richtig erfahren, super! 00:00:09-4
4. S1: Ja, genau! 00:00:16-8
5. I: Gut, wie war des jetzt, was hast du gedacht, dass man in so einem Kurs macht? 00:00:19-2
6. S1: Ich hab so gedacht, eh da kann man viel lernen. Es gibt auch so Leute, die nerven jemanden sogar, und da muss man sich auch verteidigen können, da muss man auch mit dem Fußtritt geben, oder da muss man auch mal anschreien: Lass mich in Ruhe, geh weg von mir! Oder des kann man auch, wenn man das nicht allein hinkriegt, dann muss man Hilfe holen. Ja na so. 00:00:46-8
7. I: Und das hast du in dem Kurs auch gelernt, von der Barbara? 00:00:49-0
8. S1: Genau. 00:00:49-0
9. I: O.K. super. Und ehm du hast ja erzählt du hast drei Kurse schon besucht, waren die alle bei der Barbara? 00:01:04-8
10. S1: Ehm, ja zweimal war's, nicht dreimal. 00:01:09-6
11. I: O.K., ach so, dann hab ich es falsch verstanden. 00:01:06-7
12. S1: Genau. 00:01:06-7
13. I: Und waren die, war da ein Unterschied zwischen den beiden Kursen oder wie war das? 00:01:17-1
14. S1: Ne, des war unterschiedlich, wir haben jetzt was Anderes gemacht, auch. Wir haben als Thema auch "Körper" gemacht 00:01:18-1
15. I: Aha, O.K. Und warum hast du dich zweimal für so einen Kurs angemeldet 00:01:26-5
16. S1: Ja, also einmal weil ich in der XXXX- Schule da hab ich ihn im Sommer mal gehabt. 00:01:33-5

17. I: In den Sommerferien? 00:01:33-5
18. S1: Ne, das war vor den Sommerferien noch gewesen 00:01:40-7
19. I: O.K. 00:01:43-3
20. S1: Da hatten wir das gehabt, und da war sie bei uns in der XXXX-Schule. Eh in der achten Klasse, und jetzt bin ich hier und da ist es hier zum zweiten Mal jetzt. 00:01:50-1
21. I: Super, super und eh beim zweiten Mal hast du dich da gefreut auf den Kurs? wolltest du da mitmachen? 00:01:48-9
22. S1: Ja, doch... 00:01:59-6
23. I: O.K. Und ehm Gibt es ein Erlebnis in dem Kurs, was für dich besonders schön war? 00:02:04-3
24. S1: Ehm, ja Alles! 00:02:07-3
25. I: Alles, ehm O.K., und gibt's was, was dir nicht so gut gefallen hat? 00:02:13-6
26. S1: Ehm, (Pause) Nee es war Alles O.K. gewesen. 00:02:22-5
27. I: O.K., und fehlt dir irgendwas in dem Kurs? Findest du die Barbara hätte noch was mit euch besprechen sollen? 00:02:32-1
28. S1: Ehm, (Pause), also mir fällt da überhaupt nichts grad ein. 00:02:44-0
29. I: O.K., und ehm ich weiß nett, hast du vielleicht ne gute Freundin, die jetzt noch nicht an dem Kurs dabei war 00:02:54-9
30. S1: Ja! 00:02:54-9
31. I: Und was würdest du der erzählen von so einem Kurs? 00:02:59-1
32. S1: Ja, also es war ein Mädchen, die wollte überhaupt nicht irgendwie, also die Eva³⁷² die ist ja eigentlich auch bei uns in der Gruppe gewesen. Und die hätte es ja eigentlich auch lernen können, aber sie wollte es nicht. 00:03:15-4
33. I: O.K. und ehm, die würdest du das nächste Mal mitnehmen? 00:03:16-9
34. S1: Doch, das würd ich. 00:03:27-1
35. I: Und warum denkst du, dass sie mitkommen sollte? 00:03:21-6

³⁷²Name geändert

36. S1: Ja sie sollte das auch mal lernen, ne, wie man sich verteidigt... 00:03:34-3
37. I: Mhm, das ist wichtig? 00:03:29-9
38. S1: Ja!.... 00:03:37-2
39. I: Mhm, O.K. und würdest du gerne noch mal so einen Kurs besuchen? 00:03:37-5
40. S1: Ja, doch das auf jeden Fall! 00:03:39-5
41. I: Und warum, kannst du das auch erzählen? 00:03:41-9
42. S1: Ja, weil ich will das auch noch ein bisschen lernen. Wie man sich, wie man sich bei anderen Leuten verteidigen kann. 00:03:47-1
43. I: Also, so, mit den Händen und Füßen? 00:03:50-6
44. S1: Ja, genau 00:04:00-3
45. I: Techniken und so? 00:03:57-0
46. S1: Genau..... 00:03:57-0
47. I: Und ehm ja du hast ja schon gesagt, wen du das nächste Mal mitnehmen würdest. 00:04:05-5
48. S1: Genau! 00:04:05-5
49. I: Gut,..dann nochmal die Frage, was findest du, hat man in dem Kurs gelernt? Was hast du in dem Kurs gelernt? 00:04:15-1
50. S1: Ich hab gelernt, über das Geheimnisse, wenn man ein Problem hat und will das überhaupt nicht sagen will es bei mir behalten, da hab ich viel gelernt, und... 00:04:25-5
51. I: Was für Geheimnisse sollst du bei dir behalten? 00:04:27-9
52. S1: Was ich an Problemen habe, das kann ich für mich selber behalten und irgendwann muss man eh doch reden. 00:04:43-8
53. I: Mhm 00:04:46-6
54. S1: Genau. 00:04:50-0
55. I: Wenn des zu schwer wird für dich? 00:04:46-1
56. S1: Ja..... 00:04:53-4

57. I: O.K., gut und dann ist es dir schon mal passiert, dass du zum Beispiel " Nein lass das!" oder so sagen musstest? 00:04:57-6
58. S1: Nee, mm, nee... 00:05:06-9
59. I: O.K. und also findest du durch den Kurs hat sich was bei dir zu Hause verändert, oder in der Schule, oder so? 00:05:15-1
60. S1: Ja, manchmal muss ich zu Hause so kämpfen. Ich habe auch zu Hause zwei so große Brüder und die nerven manchmal, und da muss ich ein bisschen reindrücken und mal mich auf Abstand halten und nicht immer so nah kommen und so und des machen die so. 00:05:35-6
61. I: Und findest du da hat der Kurs, hast du im Kurs was gelernt, was du da machen kannst? 00:05:34-9
62. S1: Ja, ja!... 00:05:42-9
63. I: Was zum Beispiel? 00:05:37-5
64. S1: Des hab ich, wenn ich grad schlechte Laune hab und die haben krieg ich halt Streit 00:05:48-3
65. I: Und deine Brüder akzeptieren das dann auch? 00:05:44-4
66. S1: Oh, ja doch, ja und dann hören die auch auf und dann lassen die mich auch in Ruhe. 00:05:56-3
67. I: Mhm, gut,. Also hat dir des dann schon was gebracht für daheim? 00:06:00-4
68. S1 : Ja, genau.. 00:06:04-1
69. I: Und in der Schule? 00:05:58-5
70. S1: In der Schule kann ich mich auch gut verteidigen, aber da gibt es grad nicht Streit grad, bei mir und ja es geht... 00:06:07-0
71. I: Aber gab es schon mal Streit, wo du gedacht hast hey, mhm,.. 00:06:11-0
72. S1: Ja immer wieder gab es mal Streit, aber nicht immer 00:06:15-1
73. I: Und was hast du dann gemacht? 00:06:15-1
74. S1: Da bin ich, war ich auf den Gang und fragte: Was ist da los? und dann die haben denen dann auch auch gesagt: du hast hier, hörst jetzt auf..... 00:06:23-4

75. I: Mhm.... 00:06:23-4
76. S1: Ja!.... 00:06:31-9
77. I: O.K...und wie ist des, unterhältst du dich auch mit deinen Freundinnen über den Kurs?
00:06:39-6
78. S1: Ja, doch.... 00:06:36-0
79. I: Und was, was beredet ihr da? 00:06:38-2
80. S1: Wie wir das gemacht haben und wie wir merken, dass wir was gelernt haben. Und
ja..... 00:06:51-7
81. I: Mhm,...ja und ich weiß jetzt nett ob des nochmal so ne ähnliche Frage ist, aber was ist
dir das (betont)ganz, ganz, ganz Wichtige an dem Kurs? 00:07:06-0
82. S1: Ehm, ja an welchem Kurs. Mir ist halt auch ganz wichtig ehm (Pause) gottogottogott
00:07:45-0
83. I: Kannst dir ruhig Zeit lassen. 00:07:39-8
84. S1: ... Da fehlt mir nichts, überhaupt nichts ein grad. 00:07:43-7
85. I: O.K. war es gut, dass du die anderen Mädchen in dem Kurs schon gekannt hast?
00:07:56-9
86. S1: Ja, doch, ne ganze Menge. 00:08:00-9
87. I: Und wie war für es dich, bei euch war die Frau XX dabei gell? 00:08:01-0
88. S1: Genau. 00:08:01-0
89. I: Und wie fandest du es, dass die Frau XXX dabei war? 00:08:02-4
90. S1: Auch gut. 00:08:02-4
91. I: Auch gut? Und habt Ihr des Ganze dann auch im Unterricht ein bisschen besprochen?
00:08:15-3
92. S1: Ja, selten halt. Wir haben kurz so Fotos gemacht, des haben wir so durcherzählt,
dann haben wir Fotos gemacht und ein Gruppenbild. Mit Frau Götz zusammen. Des hab
ich auch gut gefunden. 00:08:23-6
93. I: Mhm.. und was waren des für Bilder, frag ich dich jetzt einfach mal? 00:08:27-8
94. S1: Hmm? 00:08:31-4

95. S1: Ja, wir haben so Gruppenbild gemacht und so, so Urkunden da war Frau Götz auch noch mit drauf...00:08:37-6
96. I: Mhmh 00:08:37-6
97. S1: Ja. Genau. 00:08:40-6
98. I: Die Urkunde, wem hast du die alles gezeigt? 00:08:47-3
99. S1: Meine Eltern, Martin und am nächsten Tag ich auch noch meiner Patentante und auch meinem Patenonkel noch. 00:08:54-0
100. I: O.K., und was haben die gemeint? 00:08:55-3
101. S1: Die haben es noch nicht gesehen. 00:08:59-1
102. I: O.K. 00:09:01-6
103. S1: Ja, meine Eltern haben es gut gefunden und sie fanden es toll, wie ich das gemacht habe. 00:09:08-2
104. I: Ja, ja, also da kannst du schon stolz sein, dass du da teilgenommen hast. 00:09:14-6
105. S1: Ja, Ja 00:09:18-5
106. I: O.K., also jetzt einfach mal zum Schluss die Frage: Gibt es noch irgendwas, was du findest was ich in meine Arbeit reinschreiben soll? Ich schreib in meiner Arbeit über des, was bringt des nem Mädchen in so nen Kurs zu gehen 00:09:36-2
107. S1: Ehm, (Pause) Ja in den Kurs gehen und sich daran beteiligen und einfach mitmachen daran und dann einfach lernen, dann kann man sich zum Schluss auch verteidigen können. Bei anderen Leuten. Ja des war's. 00:09:58-7
108. I: dann wär ich mit meinen Fragen eigentlich durch, dann mach ich jetzt des Gerät aus, oder? 00:09:59-6
109. S1: Ja. 00:10:03-9

11.2.3.2 Schülerin 2 (S2)

1. I: Die erste Frage: also ist des dein erster Selbstbehauptungskurs jetzt gewesen bei der Barbara Götz, oder hast du schon mal einen gemacht? 00:00:14-6
2. S2: Des war glaub ich mein dritter. 00:00:17-1
3. I: O.K. 00:00:19-5
4. S2: Dritter oder Vierter, ich weiß es gerade nicht. 00:00:23-4
5. I: O.K: Dann wolltest du diesmal nochmal an dem Kurs teilnehmen? 00:00:21-3
6. S2: Ja. 00:00:29-3
7. I: Kannst du mir auch erzählen warum du da teilnehmen wolltest? 00:00:25-0
8. S2: Ja, des ist für mich wichtig, nämlich, wenn einer mich in der Stadt anmacht, oder, dass ich mich auch wehren kann. Oder wenn ich Ärger oder so was hab, dann kann ich mich dann auch wehren oder Hilfe holen dann. 00:00:39-1
9. I: Und da hat dir der Kurs von der Barbara geholfen? 00:00:43-9
10. S2: Ja 00:00:50-1
11. I: Also, du hast da des gelernt, was man braucht um sich in so Situationen zu wehren? 00:01:02-0
12. S2: Ja. 00:00:56-7
13. I: O.K., und ehm ja gibt's ein Erlebnis innerhalb von dem Kurs, oder du kannst auch von den anderen Kursen nehmen, wo besonders schön war? 00:01:11-0
14. S2:.... Des mit dem Treten da gegen so Kissen, 00:01:22-3
15. I: Mhm, 00:01:22-3
16. S2: Anschreien fand ich gut,...und.....des zu "Nein" zu sagen. 00:01:42-3
17. I: Mhm, Kannst du mir auch erzählen warum du des gut fandest? 00:01:45-2
18. S2: Ja, weil manche Leute kommen doch immer, weil sie mitgehen und da sagt man da einfach immer: "Nein, ich will nicht" und das find ich einfach gut. 00:01:55-4
19. I: Mhm, des zu üben auch? 00:01:50-5
20. S2: Ja! 00:02:00-0

21. I: O.K. Und gibt es was, was dir nicht so gut an dem Kurs gefallen hat? 00:02:08-4
22. S2: ... Mhm, nichts. 00:02:10-1
23. I: O.K., ehm gibt's ein Thema, des du in dem Kurs gerne noch mit der Barbara besprochen hättest? 00:02:21-5
24. S2: ... Mhm, auch nicht. 00:02:19-7
25. I: War alles dabei, was du dir gedacht hast, was wichtig für dich ist? 00:02:23-0
26. S2: Ja! 00:02:25-5
27. I: Und, ich war ja jetzt nicht bei dem Kurs dabei und weiß nur so ein bisschen was ihr da gemacht habt. was findest du war besonders wichtig in dem Kurs? 00:02:35-7
28. S2: ... des mit dem "Nein" sagen, des war wichtig. 00:02:44-5
29. I: Warum war des für dich wichtig? 00:02:49-7
30. S2: Ja wenn jetzt einer irgendwo herkommt und irgendwie was Blödes sagt, dann kann man sich da gleich wehren und sagen: "Nein, ich will nicht". 00:02:58-0
31. I: O.K. und würdest du nochmal so einen Selbstverteidigungs- oder Selbstbehauptungskurs besuchen? 00:03:06-9
32. S2: Ja!... 00:03:11-2
33. I: und warum? 00:03:15-0
34. S2: Weil's mir Spaß macht. 00:03:13-9
35. I: Mhm, und was macht dir Spaß? 00:03:15-5
36. S2: (Pause) da kann mer sich einfach gut wehren, wenn man so was hat. 00:03:28-5
37. I: Kann man sagen, das gibt einem Sicherheit? 00:03:32-8
38. S2: Ja!... 00:03:41-4
39. I: Und man fühlt sich stark und so? Und ehm was findest du, hast du in dem Kurs gelernt? 00:03:47-8
40. S2: Viel neue Dinge wo ich noch nie gehört hab. ...00:03:56-1
41. I: Was zum Beispiel ? 00:03:56-1

42. S2: Na, ja das so mit "Nein" zu sagen hab ich noch nie so mitgekriegt, das hab ich auch erst mitgekriegt wo ich eh hier mitgemacht hab. und wenn mich einer festhält, da kam so ein Handgriff kam man da auch annehmen, das fand ich auch voll gut... Ehm. (Pause) 00:04:36-4
43. I: O.K. Und, warst du schon einmal in so einer Situation wo du „Nein, lass das!“ Oder so sagen musstest? 00:04:43-4
44. S2: Ja, mit ner, des war so ne Freundin und mit der hat ich früher oft Streit und des hab ich halt immer angenommen und habe gesagt, nein ich will's nicht, Lass mich! und die hat dann nie aufgehört wo ich des gesagt hab... 00:05:01-6
45. I: Und wie hast du dich denn gefühlt dann? 00:05:02-6
46. S2: Na, schon ein bisschen Angst. Weil ich hatte voll viel Angst danach, die ist mir dann auch hinterhergegangen die ganze Zeit, sie ist nicht weggegangen von mir. 00:05:14-9
47. I: Und was würdest du heute tun? 00:05:16-7
48. S2: Na, mich halt auch mal zu den Leuten hinstellen. Wo ganz viele Leute sind, vielleicht helfen sie mir dann. oder ich schrei einfach ganz laut "Hilfe"..... 00:05:29-6
49. I: O.K. Also des hat dir dann schon was gebracht in dem Kurs, dass du dann einfach in Situationen dann sagen kannst, Ich mach dann des und des? 00:05:44-8
50. I: Kann man das so sagen? 00:05:45-5
51. S2 : Ja..... 00:05:48-1
52. I: O.K. und ehm ja dann ist vielleicht ne bisschen ähnliche Frage, aber hast du das Gefühl durch den Kurs hat sich was bei dir verändert, in deiner Familie, oder hier in der Klasse? 00:06:03-2
53. S2: Es hat sich schon viel verändert, hier, bei mir... 00:06:08-9
54. I: Und was meinst du was hat sich verändert? 00:06:13-9
55. S2: (Pause) dass ich nicht mehr so viel Ärger gerade hab, des hat sich... oder, dass ich nicht mehr so viele Worte sagen muss, da.... 00:06:25-5
56. I: Mhm...mmhm und was ist jetzt so dein Trick, wie du dich wehrst? 00:06:25-6
57. S2: Ja, einfach wegzugehen, oder "Nein" zu sagen oder "Hilfe" rufen oder mich zu Leuten hinstellen..... 00:06:38-5
58. I: Also hat es dir schon richtig einfach etwas gebracht der Kurs? 00:06:43-0

59. S2: Ja.... 00:06:48-7

60. I: O.K., gut, dann, ehm, ja, findest du, was findest du soll ich noch unbedingt in diese Arbeit reinschreiben, wo es darum geht, was bringt nem jungen Mädchen so ein Kurs? Was jetzt noch fehlt, was wir noch nicht besprochen haben? 00:07:04-5

61. S2: (Pause) ich weiß nichts mehr. Weiß nicht 00:07:20-5

62. I: Und dann noch vielleicht noch die Frage: kennst du jemand, der jetzt nicht an dem Kurs so dabei war? und wo du sagen würdest, mhm, die sollte auch mal mitkommen! 00:07:31-5

63. S2: Ja, ne Freundin von mir, die sollte eigentlich bei dem Kurs hier wo wir hatten, dabei sein, aber sie wollte da nicht mehr, sie wollte nicht! 00:07:42-3

64. I: Und du denkst, sie sollte auch so einen Kurs machen? 00:07:46-0

65. S2: Ja! 00:07:44-8

66. I : Warum? 00:07:47-5

67. S2: Ja, weil die Schwierigkeiten hat so mit voll viele, mit viele Jungs dort, die lässt sich alles einfach voll viel gefallen und das merk ich einfach bei der, dass die sowas braucht!.... 00:08:04-4

68. I: O.K.....Gut, dann wären wir soweit fast schon wieder durch mit den ganzen Fragen, super.

11.2.3.3 Schülerin 1 (S1)

1. S3: Ich hab vorher in A-XXX gewohnt, jetzt bin ich nach B-XXX gezogen. 00:00:07-1
2. I: Du hast also einen Umzug jetzt hinter dir. Und wie war des? 00:00:08-7
3. S3: Gut 00:00:12-2
4. I: War das jetzt erst, oder schon länger her? 00:00:12-2
5. S3: Schon länger. 00:00:15-0
6. I: Schon länger, also hast du dich schon in B-XXX gut eingelebt? 00:00:16-4
7. S3: Ja! 00:00:18-4
8. I: Bist du dann jetzt neu an der Schule? 00:00:21-9
9. S3: Ja, neu. 00:00:24-6
10. I: O.K., weißt du dann auch seit wann du an der Schule bist? 00:00:25-1
11. S3: Einmal war ich an XXX-Schule, dann an der Waldorfschule und dann wieder hier. 00:00:31-8
12. I: Ah, O.K., und gefällt es dir. Gute Schule? 00:00:37-4
13. S3 : Ja! 00:00:40-1
14. I: Super, ja , also. Ich heiße Dorothea Müller und bin 25 Jahre alt und möchte gerne Lehrerin werden. Und ich schreib jetzt eben diese Arbeit wo es darum geht, warum ist es wichtig für Mädchen und für Frauen, ehm, so einen Selbstbehauptungskurs wie bei der Barbara zu besuchen. 00:01:09-1
15. S3: Aha! 00:01:10-1
16. I: Genau. Und ich hab mir jetzt hier m schon mal so ein paar Fragen aufgeschrieben, die würde ich dich jetzt einfach so fragen, wenn ich da drauf guck darf des dich gar nicht stören und so und mit dem Gerät nehmen wir das Gespräch einfach auf, und ich tu das dann nachher abschreiben. 00:01:26-3
17. S3: Ja. 00:01:27-4
18. I: Wenn irgendeine Frage unklar ist, also wenn du nicht weißt was die Frau Müller von dir will, dann sagst du einfach Bescheid. 00:01:43-4
19. S3: Ja, das mach ich. 00:01:43-4

20. I: Sehr gut. Die erste Frage wär jetzt einfach, machst du den Kurs zum ersten Mal oder hast du schon einmal so einen Kurs gemacht? 00:01:53-2
21. S3: Mhm..., es geht. 00:02:05-8
22. I: Ja, gut. Also war der Kurs jetzt mit der Barbara dein erster Selbstbehauptungskurs? 00:02:09-1
23. S3: Ehm, ... mhm...erst mal solche Sachen... 00:02:21-0
24. I: O.K., Und wie war des, wolltest du bei dem Kurs mitmachen? 00:02:25-1
25. S3: Ja!! (freudig) 00:02:25-5
26. I: Hast du dich gefreut? 00:02:26-5
27. S3: Ja!! (freudig) 00:02:33-0
28. I: O.K., und warum wolltest du mitmachen? 00:02:34-1
29. S3: Weil, das so Spaß macht. 00:02:36-6
30. I: Mhm, und kannst du auch sagen was da so Spaß macht? 00:02:38-6
31. S3: Ja, da kann man "Nein" rufen. 00:02:40-7
32. I: Mhm, und des ist gut? 00:02:45-1
33. S3: Hmmm 00:02:47-4
34. I: Warum ist des gut? 00:02:49-7
35. S3: Weil so nicht eh Streit gibt... 00:02:51-2
36. I: Ja, was macht man da dann? 00:02:55-7
37. S3: MMM, da kann man " Nein" rufen. 00:02:58-5
38. I: Mhm 00:02:58-9
39. S3: Dann an die Wand klopfen und den Fußtritt!... 00:03:08-7
40. I: Aha, O.K. Und warum ist des gut dann, wenn man des macht? 00:03:11-3
41. S3: Weil, hmm...alles beide Sachen. 00:03:20-8

42. I: Jetzt hab ich des nett ganz verstanden. 00:03:21-0
43. S3: Beide Sachen. 00:03:24-4
44. I: Bei welchen Sachen? 00:03:25-1
45. S3: Wenn wir immer gesagt haben. 00:03:29-8
46. I: Mhm, O.K., also wenn ne bedrohliche Situation ist, wo du dich nicht wohl fühlst oder so, zum Beispiel? 00:03:34-7
47. S3: Ja. gibt's auch... (Achselzucken, Betonung: beiläufig) 00:03:39-6
48. I: O.K., dann, ehm, was hast du gedacht, dass man in dem Kurs lernt? 00:03:49-3
49. S3: Mmh. ... wir gut machen können... 00:03:51-6
50. I: Was gut machen können? 00:03:56-6
51. S3: Mit den Sachen, wo wir gesagt haben.... 00:04:00-3
52. I: O.K. und was fandest du an dem Kurs von der Barbara am allerschönsten? 00:04:07-0
53. S3: Ehm, mit de Fußtritt. (freudig) 00:04:11-5
54. I: Die Fußtritte? 00:04:05-7
55. S3: Mhm.... 00:04:13-1
56. I: Und wieso? 00:04:13-8
57. S3: Weil es so besser ist... 00:04:17-5
58. I: Was ist besser mit den Fußritten? 00:04:19-3
59. S3: Dann kann man so das hier machen. (führt den gelernten Fußtritt aus) 00:04:22-1
60. I: Aha, des hilft dir um dich zu wehren? 00:04:25-5
61. S3: Ja!!!... 00:04:29-3
62. I: O.K., und gibt es was,... wo dir nicht so gut gefallen hat? 00:04:37-5
63. S3: Mm, nett gut gefallen, das ist Ausdrücke... 00:04:41-9
64. I: Mhm... das hat dir gefallen, oder hat dir nicht gefallen? 00:04:44-5

65. S3 : Nicht!!.. 00:04:47-6
66. I: Nicht. Wer hat Ausdrücke gesagt? 00:04:48-7
67. S3: ... Hm, manchmal. 00:04:58-4
68. I: Wenn ihr die Übungen gemacht habt? 00:04:53-5
69. S3: Mhm! 00:05:00-7
70. I: Mit dem "Nein"? 00:05:01-0
71. S3: Mhm, das stimmt! 00:05:06-7
72. I: Und wieso hat dir das nicht gefallen? 00:05:07-6
73. S3: Ehm, dass einer wehtut. 00:05:13-4
74. I: Dir hat das weh getan in dem Kurs? 00:05:15-5
75. S3: Mhmh!.... 00:05:22-5
76. I: O.K. ...Und was hat die Barbara da dann gemacht? 00:05:25-0
77. S3: ...mmm, da hat die nur ne Rolle gespielt, mit Frau XXX... 00:05:29-0
78. I: Mhm, mhm..., ja das war ja gar nicht ein wirklicher Ausdruck, sondern nur in dem Rollenspiel? 00:05:36-3
79. S3: Ja, nur in der Roll... 00:05:37-9
80. I: Und dich hat's trotzdem ein bisschen berührt?00:05:40-8
81. S3: Jaa. 00:05:44-5
82. I: Des darfst du aber wirklich, wahrscheinlich, einfach. Ja des war des Rollenspiel, und die mögen dich ja eigentlich schon alle, oder?00:05:48-2
83. S3: Des stimmt, ja. 00:05:51-1
84. I: Gell. 00:05:52-5
85. S3: Ja! 00:05:52-5
86. I: Des ist wichtig zu wissen 00:05:56-1
87. S3: Ja! 00:05:57-0

88. I: ...O.K.Und dann trotzdem noch, und was hat dir dann gefallen? 00:06:05-0
89. S3: Hm (Pause) (Summen, Singen, Stöhnen) 00:06:27-8
90. I: Also wenn du nicht antworten willst sagst du einfach " Weiter" oder so, und dann.
00:06:33-6
91. S3: Jetzt hab ich´s. 00:06:34-0
92. I: O.K..... 00:06:38-2
93. S3: Mit den guten Sachen zu machen...(freudig) 00:06:43-4
94. I: Und was waren die guten Sachen? 00:06:44-4
95. S3: Des wenn mehr so "Ja" zu sagen, "O.K." zu sagen, des is viiiel besser! (freudig)
00:06:50-3
96. I: Aha, O.K., aber zu was darf man, also zu was möchtest du gern "Ja" sagen und "O.K."
sagen und zu was nicht? 00:06:55-3
97. S3: Zu was nicht, da sag ich immer Ausdrücke zu meinem Bruder und das möchte ich
nicht..... 00:07:06-4
98. I: Und kann man auch was Anderes machen wie Ausdrücke sagen? 00:07:09-0
99. S3: MMhm, .. es gäbe Möglichkeiten..... 00:07:15-8
100. I: Was gibt´s da für Möglichkeiten? 00:07:19-0
101. S3 : Eehm, wenn meine Bruder mich so ärgert, dass er mich immer rumschuckt....
00:07:25-5
102. I: Und was machst du dann? 00:07:26-1
103. S3: Dann hab ich mich gewehrt!! 00:07:28-8
104. I: Und wie hast du dich gewehrt? 00:07:30-0
105. S3: Ja, mit den Armen... 00:07:35-1
106. I: Mit den Armen? 00:07:35-1
107. S3: HmHm!!! 00:07:37-1
108. I: Ahh, O.K. Und ehm, was hat dein Bruder dann gemacht? 00:07:40-4

109. S3: Macht, einfach nur weiter..... 00:07:45-4
110. I: O.K. und was hast du dann gemacht? 00:07:46-7
111. S3: Dann war ich in mein Zimmer dann hat der XXX mich herumgeschuckt, dann hab ich Nase geblutet... 00:07:55-3
112. I: Ohhh, O.K., und ehm, ... was hast du dann gemacht? 00:08:01-0
113. S3: Da war ich schnell nach unten gewesen, dann hab ich mein Mutter gesagt ich hab Naseblut, aber viel, da muss ich über de Waschbecken gehen. 00:08:12-6
114. I: Dann hast du dir quasi Hilfe geholt? 00:08:15-6
115. S3: Ja! 00:08:15-6
116. I: O.K. .. und ehm also findest du, dass des was du bei der Barbara gemacht hast, hat dir dabei dann geholfen? 00:08:26-2
117. S3: Mhm, meistens 00:08:32-8
118. I : ... O.K. Gibt's noch irgendwas was du gerne in dem Kurs besprochen hättest, mit der Barbara? 00:08:38-0
119. S3: Mhmh, alles. 00:08:44-3
120. I: Was? 00:08:44-3
121. S3: Mit den Sachen 00:08:44-3
122. I: Welchen Sachen? 00:08:44-3
123. S3: Wem man gut verstehn. 00:08:49-9
124. I: Wenn man sich gut versteht? 00:08:49-9
125. S3: Mhmhm!.... 00:08:54-1
126. I: Das hättest du noch gerne mit ihr besprochen oder? 00:08:57-1
127. S3: Mmmmm (Seufzen) Es geht. 00:09:10-7
128. I: Was geht? 00:09:06-9
129. S3: Alles! 00:09:08-9

130. I: Der Kurs? 00:09:08-9
131. S3: Mhmh!!!.... 00:09:14-8
132. I: O.K., ...Hast du ne Freundin die nicht an dem Kurs dabei war? 00:09:20-3
133. S3: Sie, Ja, ich hab ne Freundin... 00:09:23-9
134. I: Und was würdest du der von dem Kurs erzählen? 00:09:29-7
135. S3: Alles, mit den Sachen..... 00:09:34-5
136. I: Also, eh die, welchen Sachen? 00:09:34-3
137. S3: Wenn de so gmacht haben, und das hier da gemacht haben (führt Hand und Fuß Bewegungen durch) 00:09:41-8
138. I: Würdest du es ihr beibringen? 00:09:41-8
139. S3: Ja!!! 00:09:45-4
140. I: Und warum würdest du es ihr beibringen? 00:09:47-7
141. S3: Nur so wenn die Lisa³⁷³ immer und dass se zu mir geht und dann nicht, dass ich immer zu ihr gehe... 00:09:56-5
142. I: Aah, O.K., ihr seid nach der Schule immer zusammen unterwegs? 00:10:00-0
143. S3: Ja!!! 00:10:00-0
144. I: Klasse!.. würdest du den Kurs nochmal besuchen? 00:10:04-6
145. S3: Ja!!!! 00:10:09-9
146. I: Warum? 00:10:09-9
147. S3: Wenn es so besser ist... 00:10:12-9
148. I: Damit du noch besser wirst? 00:10:12-9
149. S3: Mhmh!!! 00:10:15-0
150. I: In was würdest du denn gerne noch besser werden? 00:10:19-7

³⁷³ Name geändert

151. S3: Als alle mit den anderen Sachen! 00:10:20-3
152. I: Welche anderen Sachen? 00:10:25-0
153. S3: Mit das hier!! (führt Schlagbewegung mit der Hand durch) 00:10:24-4
154. I: Ahhhh mit dem Schlag, ist das der Schlag auf die Hand, so? 00:10:27-9
155. S3 : Mhhh!!!! 00:10:29-3
156. I: O.K., Habt ihr, hast du das gelernt? 00:10:32-1
157. S3: Ja!!!! 00:10:38-8
158. I: Und wen würdest du das nächste Mal mitnehmen? 00:10:36-2
159. S3: (Kichern) Den Lisa 00:10:40-3
160. I : Die Lisa? 00:10:44-7
161. S3: Mhm!! 00:10:41-0
162. I: Warum die Lisa? 00:10:42-7
163. S3: Weil meine beste Freundin ist! 00:10:44-9
164. I: Mhm und was findest du kann die in dem Kurs lernen, was ist wichtig? 00:10:48-9
165. S3: Eehm...mit dem Fußtritt... 00:10:51-7
166. I: Die Fußritte.. 00:10:52-8
167. S3: Mhm!! 00:10:58-3
168. I: Warum sind die Fußritte für dich wichtig? 00:10:54-7
169. S3: Weil ich jemanden treten. 00:11:03-4
170. I: Wenn du in ner bedrohlichen Situation bist? 00:11:01-7
171. S3: Ja, das stimmt. 00:11:03-8
172. I: Mhm. und ist es dir schon mal passiert, dass du irgendwo warst und sagen musstest: "Nein, lass das!"? 00:11:13-3
173. S3: Nee, das hab ich nicht gesagt! 00:11:15-9

174. I: Das hast du nicht gesagt? 00:11:15-9
175. S3: Mmhm! 00:11:15-9
176. I: Und wie war des dann? 00:11:15-9
177. S3: Gut!!! 00:11:23-4
178. I: Ist nichts passiert? 00:11:23-4
179. S3: Nööö!!! 00:11:28-3
180. I: Und wie hast du dich dabei gefühlt? 00:11:29-5
181. S3: Super! 00:11:30-4
182. I: Ja? 00:11:31-8
183. S3: Mmmhhh!!!! 00:11:31-8
184. I: Und was würdest du heute machen? 00:11:35-2
185. S3: Heute gehe ich nach Hause!!!! 00:11:39-4
186. I: Wenn was passiert? 00:11:42-8
187. S3: Ooch, dann ruf ich einfach: "Hilfe" 00:11:45-3
188. I: Mhm... In was für...wann rufst du Hilfe? 00:11:54-7
189. S3: Mit der Polizei, natürlich!! 00:11:57-4
190. I: O.K.....Dann, ehm, die nächste Frage: Hast du das Gefühl, der Kurs hat was bei dir verändert? 00:12:15-4
191. S3: Nöö!! 00:12:16-5
192. I: Ne? 00:12:17-5
193. S3: MM!! 00:12:18-4
194. I: Also mit deinem Bruder findest du, du kannst dich jetzt besser gegen den wehren? 00:12:23-3
195. S3: Ja!!!! (betont) 00:12:28-6
196. I: Ja? Und warum denkst du, dass du dich besser fühlst? 00:12:33-3

197. S3: Weil es mir mir gut geht! 00:12:31-0
198. I: Weil's dir besser, gut geht? 00:12:32-7
199. S3 : Ja. 00:12:32-7
200. I: Und, ehm, ja findest du der Kurs hat dir da geholfen? 00:12:42-1
201. S3: Ja!!!! 00:12:42-1
202. I: Und kannst du mir auch erzählen wieso der dir geholfen hat? 00:12:47-3
203. S3: Weil ich immer bessere Sachen machen kann!! Und so... 00:12:55-2
204. I: Jetzt musst du mir nochmal sagen was die besseren Sachen sind? 00:12:59-5
205. S3: Hhm.... Fußtritt, das hier.. (führt Schlagbewegungen aus) 00:13:12-5
206. I: O.K. , mit der Hand 00:13:12-5
207. S3: Und Schreien 00:13:18-1
208. I: Und Schreien. Was ist dein Lieblingsschrei? Willst du den mal zeigen? 00:13:18-0
209. S3: (Fröhliches Kichern) "Nein" (geschrien, mit Kichern) 00:13:25-2
210. I: Aaahh, gut super! 00:13:28-9
211. S3: Danke schön. 00:13:28-9
212. I: Dann, also mit den Fragen die ich mir jetzt hier aufgeschrieben hab wären wir jetzt eigentlich zu Ende. Gibt's noch irgendwas was du findest was ich in meine Arbeit reinschreiben sollte? 00:13:44-9
213. S3: ..(Pause) Den guten Sachen reinschreiben!! 00:13:54-2
214. I: O.K., jetzt musst du mir nur nochmal ganz kurz sagen die guten Sachen, weil ich war ja nicht in eurem Kurs dabei,... 00:13:57-8
215. S3: Das stimmt.
216. I: Ich weiß gar nicht genau was die guten Sachen jetzt für dich sind und warum die gut sind und wieso? 00:14:06-1
217. S3: (Seufzen) Ehm...wenn die besten Sachen so machen kann. etwa soo, oder sooo,... (führt Schlagbewegungen aus) 00:14:11-1

218. I: O.K. also die Tritte. Hast du des schon mal machen müssen? 00:14:15-7
219. S3: Ja! 00:14:18-8
220. I: Also, außerhalb von dem Kurs? 00:14:21-4
221. S3: Meisten Sachen.... 00:14:24-5
222. I: Ja, und wo hast du das ausprobiert? 00:14:24-5
223. S3: Zu Hause. 00:14:27-6
224. I: Mit wem? 00:14:27-6
225. S3: Mit meiner, mit meiner Familie. 00:14:35-3
226. I: Mhm. und eh, ihr habt des zusammen geübt? 00:14:36-2
227. S3: Ja!!!! 00:14:38-8
228. I: Mit deiner Mutter und deinem Vater und so? 00:14:42-0
229. S3: Ja!!!! 00:14:45-7

11.3 Elternbrief

Dorothea Müller

Wöhrwoldweg 31
72760 Reutlingen
Telefon: 07121/6970049
Email: knorpf@web.de

14.06.2010

**Sehr geehrte Eltern der Teilnehmerinnen des Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses
von Barbara Götz und Borghild Strähle**

Im Rahmen meines Studiums der Sonderschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit dem Standort Reutlingen arbeite ich derzeit an meiner Abschlussarbeit mit dem Titel „Die Bedeutung der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung“.

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung möchte ich gerne den Kurs, an dem Ihre Tochter teilnimmt, begleiten und mit Ihrem Einverständnis die Erfahrungen der Teilnehmerinnen zur Begründung eines solchen Kursangebots heranziehen.

Die Informationen werden natürlich anonymisiert und sind nur für hochschulinterne Personen zugänglich.

Ich würde mich freuen die Erfahrungen und Einschätzungen Ihrer Tochter in meiner Arbeit berücksichtigen zu können.

Für Nachfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung, gleichzeitig kann ich Ihnen ebenfalls ein Exemplar meiner Arbeit zur Verfügung stellen.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Mitarbeit
Mit freundlichen Grüßen

Dorothea Müller

Bitte geben Sie Ihrer Tochter den nachfolgenden Abschnitt ausgefüllt mit:

.....

Vor- und Nachname der Teilnehmerin des Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurses von
Barbara Götz und Borke Strähle:

Durch meine Unterschrift erkläre ich mich damit einverstanden, dass Dorothea Müller

- ☐ ein Interview mit meiner Tochter
über den Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs von Barbara Götz und
Borke Strähle zu Dokumentationszwecken im Rahmen ihrer Wissenschaftlichen
Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen führen darf.

- ☐ ich würde selbst gerne an einem Interview zu dem Selbstbehauptungs- und
Selbstverteidigungskurs meiner Tochter teilnehmen.

Name: _____

Erreichbar unter: _____

Zu den folgenden Uhrzeiten: _____

Datum, Unterschrift Erziehungsberechtigte

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angaben der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den _____

(Unterschrift)